

43

M-77

И-70689

Ан. Монизетти

**МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ
В III-IV КЛАССАХ**



УЧПЕДГИЗ • 1950

АН МОНИГЕТТИ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ
В III — IV КЛАССАХ

*Утверждено
Министерством просвещения РСФСР*

68901

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
МОСКВА — 1950

Настоящая книга является пособием для учителей немецкого языка и имеет целью дать изложение системы обучения немецкому языку в III — IV классах.

В пособии имеется три раздела: I. Введение. II. Организация и планирование педагогического процесса. Учёт знаний. III. Педагогический процесс.

Материал изложен последовательно, на основе принципов современной советской методики. Все положения иллюстрируются примерами.

Редактор *М. И. Едличко.*

Техн. редактор *Н. Н. Махова.* Корректор *Т. А. Пирязева.*

Подписано к печати 21/IV 1950 г. А02746. Печатных листов 7.
Учётно-изд. листов 6,62. Тираж 20 тыс. экз. Цена 2 руб.

Первая Образцовая типография имени А. А. Жданова Главполиграфиздата при Совете Министров СССР. Москва, Валуевская, 28.

Отпечатано с матриц в типографии Госэнергоиздата,
Москва, Шлюзовая наб., 10. Зак. 180.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее пособие предназначено для учителей немецкого языка и имеет своей целью дать изложение системы обучения в III — IV классах в соответствии с положениями современной советской теоретической методики преподавания иностранных языков.

В основу этой книги положены как данные экспериментального обучения немецкому языку в III — IV классах, проводившегося впервые в Советском Союзе в 1940/41 учебном году, так и опыт работы лучших учителей, проводивших обучение немецкому языку в младших классах после окончания Великой Отечественной войны и по настоящее время, преимущественно в школах Москвы, а равно и других городов. Автором в значительной мере использован также результат коллективной теоретической работы, проводившейся в этом направлении в течение ряда лет в Секторе методики иностранных языков Института методов обучения Академии педагогических наук РСФСР при непосредственном участии автора. Наконец, в данном пособии был учтён как положительный, так и отрицательный опыт преподавания немецкого языка по учебникам для III — IV классов Р. Витфогель и др. и по экспериментальному учебнику немецкого языка для III класса Ан. Монигетти.

Учитель, пользуясь пособием, найдёт в нём, как уже указывалось выше, изложение системы обучения немецкому языку в младших классах, её основных принципов, ряд практических советов и указаний. Но он не найдёт в нём методической рецептуры, предписывающей учителю поступать „так, а не иначе“.

Автор полагает, что преподавание подобной методической рецептуры лишь сковывает творческую инициативу учителя, которому должна быть предоставлена определённая свобода педагогических и методических действий, разумеется, в рамках тех основных положений, которыми руководствуется советская педагогика и методика в целом.

Некоторые положения, приедённые в пособии, на данной стадии развития методики, как науки, являются спорными. К их числу относится вопрос о трактовке сознательности в обучении грамматике иностранного языка в младших классах, вопрос о роли подражания в системе фонетических упражнений и о границах применения транскрипции, вопрос об определении удельного веса устной речи на иностранном языке в III—IV классах и некоторые другие, менее значительные вопросы. Автор не считал целесообразным, принимая во внимание назначение книги, выносить указанные вопросы на её страницы в дискуссионном порядке. Поэтому учителя не должно смущать, если в других пособиях подобного рода или в журнальных статьях он найдёт иное освещение некоторых вопросов чем то, которое даётся в данной книге. Памятуя о том, что теория подкрепляется практикой и в ней находит своё подтверждение (или, наоборот, опровержение), учитель должен сам ставить эксперименты, проверять практикой своей работы правильность тех или иных положений, добиваясь достижения наилучших возможных результатов обучения иностранному языку учащихся III—IV классов.

Автор заранее благодарен за все критические указания, которые пожелают сделать пользующиеся настоящим пособием.

Ан. Монигетти

Глава I

ОСНОВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ БОЛЕЕ РАННЕГО НАЧАЛА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Вопрос о более раннем начале преподавания иностранного языка в рамках школьного обучения не являлся до сих пор предметом отдельного исследования.

В советской школе преподавание иностранных языков, как правило, начиналось с V класса. Лишь в отдельных школах Москвы и некоторых других крупных городов Союза преподавание начиналось по местной инициативе (директора школы, группы родителей) в IV классе.

Наша педагогическая и методическая литература уделяли вопросу более раннего обучения иностранному языку очень мало внимания. Лишь после постановления Совнаркома Союза ССР от 16 сентября 1940 г. о введении в ряде школ Москвы, Ленинграда и других городов обучения иностранному языку в III и IV классах этому вопросу было посвящено несколько статей в журнале „Иностранный язык в школе“, в частности статьи Ан. Монигетти и Е. Беловой¹. Имеется также интересное высказывание академика Л. В. Щербы, считавшего, что обучение иностранному языку можно начинать с IV класса и даже раньше².

Ряд очень ценных практических сведений сообщают учителя, преподававшие иностранные языки в III и IV классах школ Москвы в 1940/41 учебном году и знакомые с условиями работы в V классах. Они почти единогласно отмечают большую лёгкость восприятия и лучшую запоминаемость звуков и слов иностранного языка у третьеклассников по сравнению с пятиклассниками. Вот что пишет, например, Абрамская, учительница 276-й школы г. Москвы: „Каждая новая картинка, каждое новое слово доставляет много удовольствия и *очень быстро запоминается*. Ребята великолепно знают раз-

¹ „Иностранный язык в школе“, № 1, 1941.

² „Советская педагогика“, № 5—6, 1942.

ницу между звуками и буквами*. Учительница 523-й школы Андреева констатирует, что „работать с учащимися III классов легко. Дети этого возраста *хорошо запоминают* всё, что им говорит педагог“ (курсив везде мой. — *Ан. М.*)¹.

Эмоционально-чувственный фактор в обучении иностранному языку приобретает особое значение именно в младших классах, поскольку у детей эмоционально-чувственная основа мышления проявляется особенно ярко на более ранней ступени их развития.

Роль чувств и эмоций в обучении отмечал ещё Коменский. Великий русский педагог К. Д. Ушинский также придавал большое значение эмоционально-чувственным факторам.

Современная советская психология также признаёт значительную роль чувственных восприятий в начальном обучении. По мнению С. Л. Рубинштейна „... в младшем школьном возрасте в соотношении чувственного и вербального материала ещё очень велик удельный вес чувственного восприятия“².

М. Н. Скаткин, характеризуя качественное своеобразие изучаемых в начальной школе курсов, указывает, что „при изучении предметов и явлений отмечаются главным образом их внешние, наиболее ярко бросающиеся в глаза признаки и свойства, *доступные непосредственному чувственному восприятию*“³ (курсив мой. — *Ан. М.*).

Ещё один момент, не нашедший достаточного отражения ни в нашей, ни в зарубежной методической литературе, убедительно говорит в пользу более раннего обучения иностранному языку.

Чем старше возраст учащегося, чем больше развито у него сознание, тем труднее привести в соответствие с его запросами содержание школьного учебного материала по иностранному языку, который неизбежно должен будет отличаться бедностью языковых форм и средств выражения.

По мнению учащихся и учащихся, материал, например, учебника немецкого языка для V класса, неинтересен для детей 12—13-летнего возраста. Однако в этом нет особой вины авторов учебника: они не располагали достаточными языковыми средствами (грамматическими и лексическими) для того, чтобы удовлетворить запросы развитого сознания школьников 12—13-летнего возраста. В ином случае, т. е. при попытке предложить школьнику, начинающему изучение иностранного

¹ „Иностранный язык в школе“, № 1, 1941.

² Основы общей психологии, стр. 512.

³ Стенограмма доклада „Возрастные особенности учащихся и содержание обучения“ 12/III 1946, стр. 33.

языка в 12—13-летнем возрасте, с первых же шагов материал, соответствующий по содержанию его умственным запросам, мы поставили бы его перед совершенно непреодолимыми языковыми трудностями.

Такие попытки, т. е. преподнесение начинающему изучение иностранного языка литературного материала, доступного ему (да и то не всегда) лишь на родном языке, делались ещё в XVIII в. представителями так называемого лексико-переводного („аналитического“) метода (Гамильтон, Жакотто и др.) и, разумеется, не приводили, да и не могли привести к продуктивному (активному) овладению иностранным языком.

Совершенно очевидно, что более раннее начало обучения иностранному языку в значительной мере облегчает задачу приведения в соответствие формы и содержания учебного материала с уровнем развития мышления учащегося.

Этот чрезвычайно важный и ответственный момент в обучении иностранному языку, который обычно обходит молчанием наша методическая литература, был замечательно верно подмечен учителями-практиками ещё в ходе проведения опыта 1940/41 г. Привожу их замечания по этому поводу текстуально.

Учительница Шпигель (408-я школа): „...несколько наивный и искусственный текстовый материал, который является неизбежным следствием начала обучения и который всегда *снижает интерес к работе над языком в V классах, в III классах воспринимается серьёзно и просто*“.

Учительница Абрамская (276-я школа): „...нигде так хорошо и с таким вниманием не ловится каждое слово учителя, как в III классе... Взять хотя бы воспроизведение звуков с той точностью артикуляции, которой требует педагог. В V классах это часто вызывает усмешки учеников, *они считают это слишком „детским“ для себя занятием. В III классе каждый новый звук воспроизводится с необыкновенной точностью и серьёзностью*“.

Учительница Свечина (125-я школа): „...интерес к французскому языку у ребят по мере занятий непрерывно растёт; их *занимает новизна предмета, увлекает возможность сказать на иностранном языке ту или иную фразу...*“ (курсив всюду мой. — Ан. М.)¹.

Наконец, более раннее начало обучения иностранному языку позволяет увеличивать количество часов, отводимых на ино-

¹ Все цитаты заимствованы из журнала „Иностранный язык в школе“, № 1, 1941.

странный язык в рамках учебного плана средней школы. Это в свою очередь даёт возможность распределить учебный материал по годам обучения более равномерно; перегрузка первых лет обучения иностранному языку в средней школе словарным и грамматическим материалом давала весьма неблагоприятные результаты.

Принимая в соображение все вышеприведённые доводы, можно было бы придти к заключению, что начинать обучение иностранному языку в школе следует возможно раньше, т. е. с I класса. Однако этот вывод был бы преждевременным. Советская методика обучения иностранным языкам придаёт огромное значение роли родного языка при обучении иностранному, усматривая во взаимодействии родного и иностранного языков наибольшую общеобразовательную ценность иностранного языка, как предмета школьного обучения.

Начинать же одновременно обучение и родному, и иностранному языку значило бы раздваивать внимание учащегося, увеличивать число одновременно возникающих перед ним трудностей. Здесь уместно вспомнить, что ещё Коменский предупреждал против одновременного начала обучения несколькими языкам.

Совершенно определённо высказывается по этому поводу К. Д. Ушинский:

„Изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано, и никак не прежде того, как будет замётно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти“¹.

Начиная изучать родной язык, учащийся вместе с тем приобретает знания (например, по грамматике), умения и навыки (например, чтения, письма), которые будут иметь весьма большое значение при изучении иностранного языка.

Наряду с этим, включившись в систему школьного обучения, учащийся попадает в сферу педагогического воздействия, в нём вырабатывается чувство ответственности за учёбу, чувство дисциплины, навык систематической работы в классе и дома и т. п.

Имеющийся опыт работы в III классах позволяет с уверенностью утверждать, что для успешного разрешения тех задач, которые стоят перед советской школой в части обучения иностранным языкам, это обучение следует начинать

¹ К. Д. Ушинский, „Родное слово“, Избр. пед. соч., Учпедгиз, 1945, стр. 215,

с III классов, т. е. с 9-летнего возраста, на 3-м году обучения родному языку.

Цели и задачи этого обучения будут, естественно, отличаться от целей и задач обучения иностранному языку, начинающегося с V класса.

Глава 2

ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И ПУТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В III—IV КЛАССАХ

В соответствии с программой Министерства просвещения РСФСР целью обучения иностранному языку в III и IV классах является сообщение элементарных знаний по языку (лексика, грамматика) и развитие на этой базе навыков и умений: произношения, чтения, устной речи и письма. Эти элементарные знания и навыки, представляя собой небольшой, но вполне определённый законченный цикл, должны вместе с тем послужить в первую очередь базой для дальнейшего приобретения знаний, умений и навыков по немецкому языку в старших классах с тем, чтобы „каждому окончившему среднюю школу было обеспечено знание ... иностранного языка“. (Из Постановления ЦК ВКП(б) от 25/VIII 1932 г.)

Таким образом, задачи обучения иностранному языку в III—IV классах в значительной мере определяются задачами обучения иностранному языку в средней школе в целом.

В первую очередь необходимо указать на ряд педагогических требований, предъявляемых к обучению немецкому языку в младших классах.

Обучение в III—IV классах ни в коем случае не должно носить характера игры, который ему склонны придать некоторые учителя III—IV классов. Наоборот, оно должно быть связано с преодолением определённых трудностей. Это положение особенно важно подчеркнуть, поскольку ещё в ходе проведения опыта в 1940/41 учебном году да и в дальнейшей практике имели место отдельные попытки со стороны ряда методистов и учителей установить примат игрового момента в начальном обучении языку, фактически свести обучение к забаве, игре. Соблазн был тем более велик, что эта точка зрения поддерживалась многолетней традицией многих представителей методики „реформы“.

Подобная практика, разумеется, совершенно недопустима. Следует решительно отвергнуть игровой метод начального

обучения иностранному языку в том виде, как его практиковали последователи „реформы“. Подобное построение урока, когда учитель стремится любой ценой позабавить учащихся, превратив урок в классе в театральное представление, педагогически и методически вредно. У учащегося, приученного к определённым педагогическому режиму на уроках по другим предметам, может постепенно выработаться взгляд на иностранный язык, как на предмет несерьёзный, на который не стоит затрачивать много труда. Вместе с тем у него могут появиться особые требования к учителю иностранного языка, к материалу, преподносимому на уроке, связанные с желанием развлекаться и забавляться на этих уроках. Естественно, что такая практика не только подрывала бы авторитет учебного предмета, но и нарушила бы элементарные требования советской педагогики. Игры, вполне уместные в условиях дошкольных детских учреждений, недопустимы в общеобразовательной школе¹.

К сожалению, в практике начальной школы, да и не только начальной, подобные явления встречаются на уроках иностранного языка не слишком редко.

Обучение иностранному языку должно быть *воспитывающим*. Учитель должен в доступной для учащихся форме изложить цели обучения иностранному языку в советской школе, рассказать учащимся, как изучали иностранные языки основоположники марксизма-ленинизма. Не только на первых уроках иностранного языка, но и в дальнейшем ходе обучения, используя подходящий материал учебника, исторические даты, яркие эпизоды из Великой Отечественной войны, подвиги советских людей на фронте труда, учитель должен постоянно воспитывать в учащихся дух советского патриотизма, безграничную любовь и преданность партии Ленина — Сталина, великому вождю, учителю и другу школьников, товарищу Сталину.

Для придания большего авторитета и значимости иностранному языку в глазах учащихся, учитель должен подчёркивать также значение знания иностранного языка в период мирного строительства и во время войны.

Начальное обучение немецкому языку должно строиться с особо тщательным учётом возрастных особенностей учащихся: будучи связано с преодолением известных трудностей, оно

¹ Исключение могут, конечно, составить такие „спокойные“ игры, как лото, отгадывание слов и т. п.

вместе с тем должно быть доступно и интересно по содержанию.

В мере, доступной учащимся начальной школы, учитель может и должен сообщать им языковые факты, способствующие выработке у них материалистического мировоззрения. При раскрытии той или иной языковой категории следует в первую очередь исходить из семантики (смыслового содержания) данного явления.

Так, например, говоря о долготе и краткости немецких гласных, учитель должен прежде всего раскрыть смысловую сторону этого явления, приводя соответствующие примеры. Например: **Kamm** (гребёнка) и **kam** (пришёл), **Bett** (кровать) и **Beet** (грядка) и т. д.

В том же плане следует объяснять открытость и закрытость немецких гласных звуков. Например: **Bären** (медведи) и **Beeren** (ягоды) и т. п.

Вводя новые слова, можно остановиться, опять-таки в доступной для учащихся младшего школьного возраста форме, на изменениях или расширениях значений слов, обусловленных историческим развитием общества. Например, значение немецкого слова **Feder** и русского „перо“ (раньше писали гусиными перьями) было общим в обоих случаях. В современном языке слову **Feder** (перо) соответствуют разные значения: птичье перо, перо, которым пишут (металлическое) и т. д.

Основные принципы, на которых строится обучение иностранным языкам в советской школе — сознательность и активность — должны, естественно, в полной мере найти отражение и в построении методики начального обучения.

Понимая под высшей стадией сознательности в восприятии языкового материала умение воспринимать его, минуя промежуточную стадию осмысления или доосмысления на родном языке (полный или частичный внутренний перевод), мы должны на предшествующих стадиях создать для такого восприятия необходимые предпосылки¹. Школьник младшего возраста, естественно, ещё не владеет методом сравнения языковых систем; это становится доступным для него лишь после усвоения теоретических основ родного языка и может быть рассматриваемо как вторая стадия сознательного обучения,

¹ Ср. также высказывания акад. Л. В. Щербы, указывавшего, что в обучении иностранному языку следует идти от сознательного к бессознательному („Общие вопросы методики“, 1947).

предшествующая высшей стадии. Сознательность же на первой начальной ступени обучения может и должна базироваться в первую очередь на сопоставлении явлений иностранного языка с данными, привлекаемыми учителем из опыта речевой деятельности учащегося на родном языке.

Эти данные могут на самой первой стадии обучения (III класс) и не подкрепляться теоретическими положениями, если курс родного языка не создал для этого ещё необходимых предпосылок, но обязательно должны подкрепляться ими, если соответствующие разделы теории родного языка уже усвоены учащимися. Последнее должно иметь силу и в тех случаях, когда речь идёт о явлениях, не имеющих адекватного грамматического оформления в родном языке (например, артикль).

Принцип *сознательности* не только не исключает, но, наоборот, предполагает наличие эмоционально-чувственных факторов в процессе обучения, чрезвычайно важных именно в младшем школьном возрасте, о чём речь уже шла выше.

В этом свете совершенно очевидно, что наглядность, особенно предметно-картинная, в начальном обучении иностранному языку (для школьников 9—10-летнего возраста) является фактором огромного значения.

Замечательно верно и просто характеризует это положение великий русский педагог К. Д. Ушинский¹: „Детская природа ясно требует наглядности. Учите ребёнка каким-нибудь пятью неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними, но свяжите с картинками двадцать таких слов — и ребёнок усвоит их на лету“.

Роль наглядности постоянно подчёркивали в своих произведениях Коменский, Песталоцци и другие крупнейшие педагоги.

Наша современная педагогика и психология полностью признают роль наглядности в системе начального обучения, ставя перед нею более широкие задачи по сравнению с зарубежными теоретиками².

Помимо средств предметно-картинной наглядности, являющейся основным видом наглядности в обучении иностранному языку в начальной школе, учитель должен также широко применять зрительно-двигательную и слуховую наглядность.

¹ К. Д. Ушинский, Руководство к преподаванию по „Родному слову“, Учпедгиз, 1932.

² Ср. также экспериментальные данные по запоминанию предметного и словесного материала, приводимые проф. К. Н. Корниловым (Психология, Учпедгиз, 1946, стр. 85).

В известной мере может быть использован принцип внутренней наглядности, например, при объяснении значения таких слов, как **Feder, Wandzeitung, Bleistift** и т. д.

Принцип *активности* обучения находит в младшей школьной аудитории самое благодарное приложение. Может быть, это прозвучит несколько парадоксально, но, если учитель по той или иной причине не обеспечит применения принципа активности в обучении иностранному языку, то об этом позаботятся сами учащиеся.

Для младшего школьника занятия иностранным языком — это прежде всего деятельность, активная деятельность. Возможность этой деятельности, возможность „проявить себя“ на иностранном языке представляет собой для него наиболее привлекательную сторону языковой работы. Овладев самым скромным запасом знаний на иностранном языке, младший школьник стремится приложить эти знания, проверить их на практике, развить деятельность на иностранном языке. Таким образом, принцип активности, проведение в жизнь которого может на средней и старшей ступени обучения натолкнуться на известные трудности, на младшей, начальной стадии обучения иностранному языку оказывается естественно вытекающим из самого отношения учащихся к предмету обучения, из их восприятия иностранного языка как активной деятельности.

Вышеприведённые основные педагогические и психологические предпосылки определяют в основном и методические пути начального обучения немецкому языку.

Поскольку задачей обучения иностранному языку в средней школе является овладение различными видами знаний (фонетика, грамматика, лексика) и развитие различных видов навыков и умений (произношение, чтение, перевод, устная речь, письмо), постольку и в начальном обучении должны быть отражены все эти компоненты единого языкового целого, хотя и не в равной мере.

Вместе с тем, хотя более раннее начало обучения и облегчает задачу приближения формы и содержания языкового материала к уровню развития сознания учащегося, проблема исключения нескольких, одновременно возникающих трудностей продолжает всё ещё оставаться неразрешённой.

Специфика (сознательного) обучения иностранному языку состоит — в отличие от родного языка — в том, что в этом обучении мы идём от знаний к умениям и навыкам, в обучении же родному языку, наоборот, от умений и навыков к знаниям. В самом деле, переступая впервые порог школы, семи-

летний школьник приносит с собой автоматизированные произносительные навыки, развитое умение устной речи на родном языке, а также довольно значительный продуктивный и рецептивный словарь. Всё это, как правило, отсутствует у школьника в начале обучения иностранному языку, и для того, чтобы развить у учащегося необходимые практические умения и навыки, ему необходимо предварительно сообщить определённую сумму знаний.

Правильное решение указанной проблемы будет состоять, несомненно, в выделении ряда трудностей, преодоление которых наиболее целесообразно и доступно на начальной ступени обучения языку, и в кратковременном исключении прочих трудностей, однако, с тем, чтобы в ближайшем будущем, т. е. на данной же ступени обучения, обратиться к ним.

Таким образом, задача сводится к тому, чтобы выбрать из комплекса языковых знаний, умений и навыков те компоненты, освоение которых наиболее доступно учащимся III, а затем IV класса и вместе с тем может и должно явиться подготовительным процессом к преодолению других, временно исключённых трудностей, иначе говоря, установить последовательность включения в педпроцесс отдельных компонентов языкового целого.

Как уже указывалось в начале этой главы, такими компонентами, выделенными для начального обучения иностранному языку, являются звуки, словарный запас, грамматика и навыки произношения, устной речи, чтения и письма. Однако может возникнуть вопрос: необходимо ли вообще такое установление последовательности в прохождении языковых аспектов?

Как известно, ещё Коменский требовал, чтобы „первые упражнения в новом языке вращались вокруг ранее известных предметов...“, указывая этим на необходимость не раздвигать внимания учащегося на слова и вещи, а сосредоточивать его только на словах.

Эти положения были на практике развиты представителями методики „реформы“, стремившимися сделать начальное обучение по содержанию более доступным для учащихся, борозшимися со схоластическими методами преподавания языка, но не давшими взамен старых отживших форм преподавания строго продуманной системы новых приёмов, а следовательно, не решившими до конца проблемы преодоления нескольких одновременно возникающих трудностей.

Независимо от характера решения этой проблемы в той или иной методической системе досоветского периода, самый

факт её существования на протяжении целых веков безусловно совершенно неоспорим. По мере развития науки о языке и по мере роста достижений методики преподавания иностранного языка эта проблема расширялась и усложнялась, и в настоящее время приходится говорить не о раздвоении внимания учащегося, как во времена Коменского, а о „растроении“, „расчетверении“ и т. п.

В самом деле, если мы за исходную точку возьмём один из основных принципов советской педагогики — неразрывную связь теории с практикой, единство педагогического процесса (в данном случае по иностранному языку), то практически это будет означать необходимость одновременного сообщения учащимся знаний и развития у них навыков. Совершенно естественно, что одновременное сообщение всех видов знаний и развитие всех видов навыков по иностранному языку приведёт в худшем случае к отсутствию и того и другого, в лучшем — к крайне несовершенному, неполному, неуверенному овладению языком, чему имеется достаточное число примеров, как на протяжении всей истории преподавания иностранных языков в школе, так, к сожалению, и в нашей современной школе.

Поскольку несомненным является тот факт, что начальное обучение призвано заложить фундамент для дальнейшей работы по языку и в значительной мере решает успех этой работы, постольку проблема исключения нескольких одновременно возникающих трудностей, безусловно, должна быть соответствующим образом разрешена.

Нельзя сказать, чтобы теоретики советской методики не занимались возсе этим вопросом.

Так, проф. К. А. Ганшина, отмечая то положительное, что принёс с собой натуральный метод, и поддерживая в частности примат устной речи в начальном обучении иностранному языку, пишет: „С педагогической точки зрения это положение также оправдывается вполне: так как языковой материал воспринимается сначала только в звуковой его форме, мы имеем дело лишь с одним порядком трудностей, преодолеваем сначала их и затем переходим к чтению и письму, т. е. к трудностям другого порядка; такое расчленение элементов педагогического процесса и постепенное усвоение их удовлетворяют основному педагогическому требованию о разделении трудностей“¹.

Эти положения нашли также известное отражение в работе проф. И. А. Грузинской: „Учить иностранному языку,

¹ Проф. К. А. Ганшина, Методика преподавания иностранных языков. Задания 1—4 ВЗО педфака II МГУ, Москва 1930.

не расчленив его в методических целях на отдельные моменты, невозможно. Если бы в методике не было деления на грамматику, лексику, орфографию, фонетику, *то нельзя было бы изолировать трудности*, нельзя было бы исподволь приготовить восприятие учащихся к новой форме речевой деятельности*¹ (курсив мой. — *Ан. М.*).

Однако эти высказывания носили в общем лишь теоретический характер, так как на практике, т. е. в стабильных учебниках и в системе преподавания, данные положения почти не находили своего отражения².

В связи с более ранним началом обучения иностранным языкам этот вопрос приобретает особую актуальность, и поэтому необходимо обосновать последовательность в сообщении перечисленных выше знаний (лексика, затем грамматика) и развитии умений и навыков (произношение, устная речь, чтение и письмо) для начальной ступени обучения, выявить их удельный вес в обучении в III и в IV классах, а также показать их взаимную связь на отдельных этапах обучения (III класс, IV класс).

Основным источником познания детей дошкольного возраста является наблюдение природы, окружающего их мира, а также речь окружающих их взрослых, указывающих и комментирующих явления природы, вещи, действия, состояния и т. п. В этот период сознание ребёнка формируется в основном за счёт зрительно-слуховых восприятий.

В раннем школьном возрасте к этим источникам познания прибавляется книга, учебник. Однако удельный вес книги и связанного с работой над ней зрительно-моторного компонента восприятия сравнительно невелик. Устный рассказ учителя играет ещё весьма значительную роль в подаче материала и осознании его школьником. В этом возрасте (7—10 лет) школьник, читая, охотно учит и заучивает „вслух“, как бы не доверяя ещё новому для него зрительному способу восприятия³. Восприятие на слух, особенно в сочетании со знакомым зрительным образом, представляет собой на данной возрастной ступени наиболее доступную и естественную форму восприятия.

¹ Проф. И. А. Грузинская, Методика преподавания английского языка в средней школе. Изд. 3-е, Учпедгиз, Москва 1938.

² Это в большей степени относится к немецкому языку и в меньшей — к французскому и английскому.

³ Ср. также выводы Т. Г. Егорова в статье: Психология процесса тихого и громкого чтения по данным экспериментального исследования. Сборник ВКИП, Москва 1936, стр. 62, 81 и след.

Таким образом, представляется вполне закономерным использовать это положение для начального обучения иностранному языку и начинать его именно с развития навыков произношения и устной речи на базе того лексического запаса, который черпается из хорошо знакомой окружающей учащегося „видимой“ среды.

Интересную аргументацию в пользу устной речи, помимо уже цитированных выше, приводит проф. К. А. Ганшина, анализируя положительные и отрицательные стороны натурального метода.

„Преобладание устного слова имеет место и является основным в усвоении родного языка. Длительное воздействие окружающих составляет необходимое условие этого усвоения. Это воздействие состоит в том, что ребёнок, слушая, воспринимает, приспособляет свои органы речи к воспроизведению слышанного, ассоциирует слышанное с предметом мысли, научается сознательно пользоваться звуками речи. Искусственное изучение языка (иностранного, — *Ан. М.*) в школе должно учесть значение этого длительного слушания, речь учителя главное средство его, она должна быть обильна, должна давать достаточный материал для восприятия“.

Устная речевая деятельность является, как уже отмечалось выше, наиболее естественной и привлекательной формой практического использования языка как средства общения для учащегося младшего школьного возраста, и нет никаких оснований отказываться от этого драгоценного для педагога стремления ребёнка к активной деятельности на изучаемом иностранном языке.

Наконец, нельзя упускать из виду и того обстоятельства, что даже при безусловном обладании рецептивной целеустановки в обучении иностранному языку в школе у учащихся должен быть создан определённый минимум продуктивных знаний, умений и навыков, без которого вообще не мыслится никакая работа по иностранному языку. Из изложенного, думается, с достаточной убедительностью явствует, что накопление этого минимума продуктивных знаний и развитие продуктивных умений и навыков должно в основном проходить именно на первой стадии обучения, охватывая целиком III и IV классы и затрагивая в некоторой мере также V и VI классы.

Чтение и связанное с ним письмо на иностранном языке, представляющие собой на данном этапе дополнительные, в основном чисто технические трудности, включаются не-

сколько позднее, причём на всём протяжении первого полугодия обучения это отставание может не превышать одного-двух уроков¹.

В дальнейшем ходе обучения продуктивные и рецептивные навыки сравниваются между собой; уже на средней ступени значительно возрастает удельный вес чтения (и перевода), в то время как продуктивные навыки отступают постепенно на второй план².

Грамматика иностранного языка может не являться предметом специального изучения в III классе, поскольку грамматика родного языка учащимися усваивается в основном лишь в IV классе. Несложные грамматические конструкции, в которые облакаются первоначальные элементарные тексты, могут быть усваиваемы как материал, подлежащий в последующем обобщению. Однако связь с родным языком (сходство или различие языковых форм) и в III классе должна непременно оставаться в поле зрения учителя иностранного языка. Я особенно подчёркиваю это положение, так как не вижу решительно никакой надобности отказываться от осмысленного восприятия школьниками языковых явлений во всех случаях, когда это представляется возможным.

В IV классе все новые грамматические явления должны безусловно восприниматься учащимися осмысленно, а знания по грамматике, приобретённые в III классе, систематизироваться и получить определённую, хотя и элементарную теоретическую базу. Проведение соответствующих сопоставлений с грамматическими категориями родного языка должно служить основным методом обучения грамматике иностранного языка, как один из важнейших элементов сравнения двух языковых систем.

Более подробному изложению построения педагогического процесса, форм, методов и приёмов обучения немецкому языку в III и IV классах нашей школы посвящён раздел III настоящего пособия.

¹ Я имею в виду *механизм* чтения и письма, т. е. процесс озвучения букв в первом и начертания графических знаков во втором случае.

² См. также Ан. Монигетти: Общеобразовательные и практические цели обучения иностранным языкам в средней школе. Сборник „Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе“, изд. АПН, М.-Л. 1948, стр. 10—22.

II. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА. УЧЁТ ЗНАНИЙ

Глава I

ОБЩЕЕ

Правильная организация и чёткое планирование педагогического процесса имеют чрезвычайно большое значение для успешного обучения школьников, в частности для начального обучения иностранному языку.

Как уже отмечалось выше, в нашей школе кое-где существует ещё несерьёзное отношение к иностранному языку, как к учебному предмету. К сожалению, вина за подобное отношение учащихся к иностранному языку зачастую падает на самого учителя, который не сумел наглядно доказать пользу изучения иностранного языка, не предъявил к учащимся определённых, чётко очерченных требований, не сумел, наконец, надлежащим образом организовать свою работу и работу учащихся.

Обучение иностранному языку на начальном этапе создаёт для учителя более благоприятные предпосылки для успешной организации педагогического процесса. Непредвзятость суждений учащихся младшего возраста, их пытливость, интерес к новизне предмета, большая активность по сравнению с учащимися V и VI классов — всё это при умелом и тактичном руководстве учителя является вспомогательными факторами, могущими обеспечить лучшую организацию учебного процесса.

Первым неперемнным условием правильной организации педагогического процесса является установление определённого режима на уроках немецкого языка. С первых же уроков учитель должен предъявить к учащимся определённые требования и в дальнейшем неуклонно следить за их выполнением. Прежде всего это относится к учебной дисциплине. Специфика обучения иностранному языку состоит, в частности, в том, что учитель должен особенно поощрять и развивать активность учащихся, поскольку необходимо максимально использовать каждую возможность заставить их говорить, читать, „проявлять себя“ на иностранном языке. Как показывает

опыт, эта весьма ценная активность учащихся на уроках иностранного языка обнаруживается особенно сильно именно в младших классах: дети буквально горят желанием приложить на практике только что полученные, хотя и весьма скромные по объёму, знания иностранного языка, стремятся именно „проявить себя“ на иностранном языке.

Вместе с тем эта активность учащихся, не будучи направлена в определённое педагогическое русло, может обратиться в свою противоположность: дети начинают кричать хором, в классе возникает шум. Учитель должен приучить учащихся заявлять о своём желании отвечать поднятием рук и самым жёстким образом следить за выполнением этого требования.

Как правило, при фронтальном опросе учитель обращается ко всему классу. Задав вопрос, учитель делает короткую паузу (в зависимости от сложности вопроса от 2—3 до 5—6 секунд) и лишь затем вызывает ученика, который должен ответить на заданный вопрос (или выполнить то или иное задание). Ученики должны быть приучены к тому, имеющему для них силу закона, правилу, что отвечает только вызванный, остальные проверяют правильность ответа и поднятием рук заявляют о своём желании внести исправления, дополнения и т. д. Учитель должен, с одной стороны, поощрять активных учеников, давая им высказаться, с другой стороны — привлекать к ответам на вопросы и ту категорию учеников — „молчаливых“, которые не проявляют особого желания применить свои знания на практике.

Подобную организацию фронтальной работы с классом, являющейся в младших классах наиболее эффективным способом закрепления и проверки знаний, совершенно необходимо жёстко проводить с первых же уроков немецкого языка. Естественно, что и при индивидуальном опросе учитель, в случае отказа вызванного ученика, апеллирует к классу, привлекая к ответу на поставленный вопрос других учащихся. Приучая учащихся постоянно следить за ходом урока, внимательно слушать ответы вызванного к доске или к столу ученика, воспитывая в них чувство готовности немедленно включиться в ход урока, помочь незнающему или затрудняющемуся ответом товарищу, учитель вместе с тем будет успешно разрешать одну из наиболее трудных педагогических проблем: как и чем занять класс во время индивидуального опроса.

Не менее важным требованием является безоговорочное полное и аккуратное выполнение домашних заданий. При обычном значительном по численности составе III и IV

классов учитель лишён возможности провести достаточное закрепление материала непосредственно в классе, на уроках. Для начального же обучения иностранному языку тщательное закрепление материала имеет решающее значение. Отсюда ясно, что домашняя работа учащихся играет в организации педагогического процесса роль, которую трудно переоценить. Придавая этому вопросу особое значение, я посвящаю ему ниже специальную главу.

Документация учащихся должна быть также предметом особого внимания учителя. Как правило, учащиеся должны иметь по немецкому языку четыре тетради: классную (общую), две тетради для домашних заданий, из которых одна находится у ученика, а другая на проверке у учителя, и тетрадь для записи слов (словарик).

Аккуратность и систематичность в ведении этой документации, своевременная переписка словарного материала из общей тетради в словарную и т. д. являются требованиями, за выполнением которых учитель должен неуклонно следить.

Предъявляя высокие требования к учащимся, учитель вместе с тем должен быть требователен и по отношению к себе. Эта требовательность не исчерпывается, разумеется, тщательной и хорошей подготовкой к уроку. Само поведение учителя на уроке: спокойствие, выдержанность, терпение, авторитетность суждений и т. п. имеют большое значение для нормального хода педагогического процесса.

Для успешного решения стоящих перед ним задач учитель иностранного языка должен неустанно работать над повышением своего идейно-теоретического уровня, повышать свою квалификацию по специальности.

Изучая произведения классиков марксизма-ленинизма, учитель сможет создать прочную базу для решения возникающих перед ним проблем, для правильного построения всего процесса воспитания и обучения в целом.

Глава 2.

ПЛАНИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Важнейшим документом, на основе которого учитель планирует свою работу, является *программа* по немецкому языку, утверждённая Министерством просвещения и имеющая для учителя силу закона. Программа содержит объём знаний по

годам обучения и перечень умений и навыков, которыми учащийся должен овладеть в результате прохождения соответствующего раздела программы. Программа рассчитана на определённое количество недельных часов, отводимых на иностранный язык по учебному плану школы. На основе этой программы методические объединения учителей немецкого языка при городских (районных) отделах народного образования разрабатывают *годовые планы* работы по немецкому языку на материале стабильного учебника для III и IV классов. Эти годовые планы представляют собой основной оперативный документ учителя, которым он, наряду с программой, руководствуется при составлении своего индивидуального плана работы.

Следующим документом являются более подробные *месячные* или *четвертные планы* работы, содержащие наименование тем, параграфов стабильного учебника, подлежащих изучению на данный отрезок времени, а также количество, виды и сроки письменных классных работ, контрольных устных и письменных работ; указания о методах прохождения (например, введения и закрепления материала) отдельных параграфов учебника и т. д. В этих планах определённое количество часов должно быть также отведено для повторения пройденного материала.

Последнее, однако, не должно быть слишком частым, поскольку в повторении важен в первую очередь не количественный, а качественный момент, т. е. лучшее и более глубокое восприятие, осмысливание, а иногда и переосмысливание материала. Уроки, посвящённые повторению, лучше всего предусматривать каждые 2—3 недели, период времени, когда материал обычно „отлёживается“ в сознании учащихся; по истечении этого периода в случае отсутствия повторения может возникнуть опасность забывания материала.

Наконец, эти планы должны составляться с известным учётом других предметов учебного плана данного класса. В условиях начального обучения таким предметом будет являться в основном родной язык. Выше уже неоднократно подчёркивалось значение и роль родного языка в обучении иностранному. Составляя свой четвертной (месячный) план, учитель должен иметь перед собой, наряду с программой и годовым планом по иностранному языку, обязательно программу и план данного класса по родному языку и руководствоваться по мере возможности как содержанием материала, так и в первую очередь последовательностью в системе его изложения. Совершенно естественно, что иностранный язык, как по объёму

ему сообщаемых знаний, так и по уровню развития навыков, значительно отстаёт от родного. Но безусловно недопустимо, чтобы он опережал родной язык, например, в части ознакомления учащихся с какой-либо грамматической категорией. Необходимо, чтобы каждое явление, свойственное обоим языкам, было сперва, хотя бы элементарно, в первом концентре пройдено на уроках родного языка.

Учитывая содержание и методы работы по родному языку, поддерживая постоянную деловую связь с учителем родного языка, следя за работой учащихся своего класса по этому предмету (характер и степень восприятия и усвоения материала, прочность овладения знаниями, уровень развития умений и навыков и т. п.), учитель иностранного языка сможет почерпнуть очень много полезного и ценного для лучшей организации работы по своему предмету и в свою очередь нередко оказаться полезным учителю родного языка. Именно в условиях работы III и IV классов подобный тесный контакт между учителями родного и иностранного языков, к сожалению редко практикуемый, приобретает особенное значение.

Для составления четвертного (месячного) календарного плана работы по иностранному языку в III и IV классах может быть предложена следующая схема, приводимая здесь в качестве образца

Дата урока	Тема стабильного учебника	Материал		Наглядные пособия	Методические приёмы	Домашнее задание	Примечания
		Лексический	Грамматический				
		Умения и навыки					
1	2	3		4	5	6	7

Для уроков, посвящённых повторению пройденного материала, контролю и проверке, в графе 3 указывается содержание и характер работы, например: „Опрос лексики §§ 1—5 стабильного учебника для III класса“ или „Письменная контрольная работа; проверка усвоения винительного и дательного падежей“ и т. п. В графе 5 в этих случаях указывается, каким методом будет проводиться опрос лексики (например, рассказ по картинке, перевод с родного языка и т. д.) или проверка усвоения грамматики (ответы на вопросы, примеры с раскрытием скобок, перевод и т. д.). В графе 7 плана,

заполняемой по мере прохождения материала, учитель делает пометки о степени усвоения материала, о том, какой материал следует закрепить повторно, какой методический приём оказался удачным и его следует использовать в дальнейшем и т. д.

На основе четвертного (месячного) плана учитель составляет детальный план каждого урока, предусматривающий все его отдельные этапы.

Глава 3

УРОК — ОСНОВНАЯ ФОРМА УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

В постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. указывается, что „основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе должен являться урок...“

Каждый учитель иностранного языка, будь то опытный мастер с многолетним стажем или тем более молодой начинающий педагог, должен иметь подробный, тщательно продуманный и детально разработанный план каждого урока, проводимого в классе.

В процессе составления поурочного плана значительное место занимает подготовка учителя к уроку. Учитель должен быть не только хорошо знаком с программой и материалом стабильного учебника по немецкому языку для III — IV классов, но также с предельной чёткостью представлять себе цель урока, его место в общем плане работы по немецкому языку в данном классе, способы сообщения и закрепления материала урока, связь с предшествовавшим и последующим материалом учебника и т. д. Мало самому владеть материалом — надо уметь сообщить его учащимся и надлежащим образом закрепить его, т. е. добиться прочного усвоения знаний. В течение одного урока нельзя добиться достаточно прочного усвоения сообщённых знаний или достаточно развития навыков. Поэтому при планировании и разработке отдельного урока, как звена всего единого педагогического процесса по немецкому языку, учитель обязательно должен видеть перед собой перспективу дальнейшей работы по иностранному языку.

Типовой урок немецкого языка в III — IV классах может быть построен примерно по следующей схеме:

- I. Организационный момент.
- II. Опрос домашнего задания.
- III. Введение нового материала и первая стадия закрепления.

IV. Формулировка и запись домашнего задания.

V. Закрепление вновь введённого материала (вторая стадия).

Организационный момент складывается обычно из следующих элементов: приветствие учителя, ответ на него учащихся, рапорт дежурного о количестве присутствующих и отсутствующих на уроке учащихся, а также о готовности класса к уроку, соответствующие отметки учителя в классном журнале на основании рапорта дежурного.

Организационный момент, несмотря на свою краткость (он, как правило, не должен занимать более двух-трёх минут), имеет определённое воспитывающее и организующее значение: он мобилизует внимание учащихся и сосредоточивает его на предмете, которому посвящён начинающийся урок, способствует созданию рабочей обстановки в классе, вводит учащихся в атмосферу иностранной речи. Именно в целях скорейшего переключения внимания учащихся с предыдущего предмета, проводившегося на родном языке (или ликвидации „настроений перемены“, только что закончившейся), на иностранный язык, целесообразно возможно раньше начать проводить организационный момент на немецком языке. Учитель приветствует класс словами: „Guten Morgen (Tag), Kinder!“ — на первом же уроке в III классе и разрешает сесть после ответа учащихся словами: „Setzt euch!“, сопровождая слова соответствующим жестом. Начиная со второго урока, учащиеся могут отвечать на приветствие учителя также на немецком языке. Ввиду ограниченности средств выражения рапорт в III классе трудно проводить на иностранном языке. В IV классе, когда учащимся знаком уже счёт до ста, они безусловно должны рапортовать на немецком языке по формуле, выработанной учителем. Впрочем и в III классе отдельные несложные обороты могут уже со II четверти переводиться на иностранный язык: например, „Иванов, Петров, Павлов fehlen“, „alle sind da“, „die Klasse ist zur Stunde bereit“ и т. п.

Ведя учёт вводимой новой лексики, учитель должен постепенно перевести все свои обращения к классу и отдельным учащимся на немецкий язык, стимулируя тем самым создание на уроке атмосферы иностранного языка. В то же время необходимо тщательно следить за тем, чтобы учащимся был понятен точный смысл всех обращений учителя¹.

¹ Невыполнение этого требования может повлечь за собой приобретение учащимися вредной привычки довольствоваться приблизительным, неточным пониманием. На этой почве нередко воз-

Под готовностью класса к уроку следует понимать не только выполнение всеми учащимися домашнего задания к данному уроку, но также и ряд внешних факторов: к моменту входа учителя в класс доска должна быть вытерта, тряпка мел приготовлены, все учащиеся должны быть на своих местах, на партах разложены учебники и тетради по немецкому языку, всё, не относящееся к данному уроку, должно быть убрано в парты.

Я потому так подробно останавливаюсь на всех этих „мелочах“, что именно в практике преподавания иностранных языков педагогические факторы весьма нередко не находят достаточного отражения в плане и в проведении урока даже у опытных учителей. Нечётко, недисциплинированно проведённый организационный момент зачастую не только затягивает начало урока, но и накладывает свой отпечаток на весь его дальнейший ход.

Организационный момент урока немецкого языка, особенно в начальной школе, заслуживает самого внимательного и продуманного отношения к себе со стороны учителя и, несмотря на свою временную краткость, должен найти соответствующее отражение в плане и ходе урока.

Опрос домашнего задания — второй элемент урока — предусматривает индивидуальный и фронтальный опрос. Как уже отмечалось выше, в главе 1 настоящего раздела, в условиях начальной школы фронтальному опросу домашнего задания по иностранному языку следует уделять основное внимание. Однако ни в коем случае нельзя полностью пренебречь индивидуальным опросом. Наоборот, в течение четверти каждый учащийся должен быть обязательно индивидуально опрошен не менее 3 — 4 раз (в IV классе удельный вес индивидуального опроса больше, чем в III). Сообразуясь с численным составом класса и количеством часов, отведённых по учебному плану на немецкий язык в данной четверти, учитель представляет в плане урока фамилии тех учеников, которых он намерен индивидуально опросить на данном уроке. Как правило, на каждом уроке должно быть индивидуально опрошено не менее 2—3 учеников из расчёта по 3—4 минуты на каждого.

В индивидуальный опрос должны быть обязательно включены следующие элементы: опрос новых слов (заданных на

никают курьёзы. Так, в одной московской школе ученицы на протяжении ряда лет были убеждены в том, что часто повторявшийся возглас учительницы: „*Ruhig, Mädchen!*“ означал по-русски. „*Не шумите, девочки!*“

предыдущем уроке), устные упражнения, чтение текста и перевод. При устных ответах и чтении следует особо следить за качеством произношения.

Продолжительность опроса в целом, если данный урок не является проверочным или контрольным, не должна, как правило, превышать 12 — 15 минут.

Введение нового материала при ограниченности бюджета времени, отводимого на немецкий язык, является обязательным элементом почти каждого урока, если он не преследует какой-либо особой цели.

Для III класса таким материалом будут новые звуки и буквы, новые слова, фразеологические конструкции, отчасти грамматика; для IV класса — лексика и грамматика, вводимые на базе связного текста.

В плане урока учитель отражает как количество нового материала (сколько новых звуков, букв и слов), так и методы его введения и раскрытия (картинка, демонстрация, перевод на родной язык, сравнения с родным языком, запись на доске).

В IV классе необходимо чередовать введение грамматического и лексического материала, чтобы не перегружать учащихся слишком большим числом трудностей.

На введение нового материала и соответствующую ему первую стадию закрепления (контроль понимания: ответы на вопросы, перевод на родной язык, пересказ на родном языке и т. д.) можно отводить в среднем 15 — 20 минут.

Домашнее задание, его формулировка и запись служит обычно завершающим моментом урока. Однако, учитывая специфику начального обучения иностранному языку в III и IV классах, рекомендуется предпосылать формулировку и запись домашнего задания закреплению вновь введенного материала (вторая стадия). В условиях обучения иностранному языку в начальной школе непосредственный переход от введения учителем нового материала к изложению содержания и формы домашнего задания является логическим, понятным и доступным учащимся завершением только что законченной работы по восприятию и осознанию нового материала. Элементарность материала, его доходчивость и небольшой объем делают этот переход вполне закономерным. Методически такая последовательность отдельных этапов урока (сперва домашнее задание, затем закрепление) имеет с своей стороны постольку достаточное оправдание, поскольку весь вновь введенный материал должен явиться предметом домашнего задания, и по-

сколько образцы решения даваемых на дом заданий должны предварительно объясняться учителем в классе.

Формулируя домашние задания, учитель, прежде чем приступить к закреплению вновь введённого материала, должен убедиться в том, что новые знания действительно восприняты и осознаны всеми учащимися. Наряду с обычным вопросом учителя: „Все поняли?“, на который обычно следует хоровой ответ *понявших* учащихся: „Поняли, поняли“, целесообразно задать также вопрос: „А кто *не* понял?“, и в случае надобности повторить объяснение, может быть, несколько изменив формулировку.

Установить какие-либо нормативы в части объёма домашнего задания не представляется возможным. Составляя план урока, учитель должен всегда иметь в виду, что самостоятельная домашняя работа есть третья стадия закрепления нового материала, его повторное осмысливание, иногда переосмысливание. Следовательно, эта стадия представляет собой, не говоря уже о других весьма важных её свойствах (см. ниже гл. 4), значительное звено в общей системе введения — закрепления материала. С другой стороны, размер домашнего задания должен быть не слишком велик, не слишком мал. На начальном этапе, главным образом в III классе, он в значительной мере определяется объёмом самого материала, введённого на данном уроке.

Домашнее задание записывается учителем на доске в возможно более ясной и сжатой форме (в III классе на родном языке, в IV — на иностранном) и переписывается учащимися в дневники. Этот этап урока не должен, как правило, занимать более 3—5 минут.

Закрепление материала является последним элементом урока, которому отводится всё оставшееся время, обычно 10—15, иногда 20 минут, и представляет собой в основном выполнение отдельных образцов тех домашних заданий, которые были только что сформулированы учителем. Как правило, письменные упражнения, заданные на дом, выполняются в некоторой своей части в устной форме.

Помимо уже отмеченных выше причин, подобное предварительное решение отдельных задач, поставленных перед учащимися, имеет своей целью предупреждение возможных ошибок, а следовательно, и их закрепления, которое носит довольно устойчивый характер именно в условиях домашней работы, когда учащийся, не имеющий ещё языкового опыта, предоставлен самому себе.

Учитель должен учитывать в своей работе те возможные (обычно типичные) ошибки, которые неизбежны, особенно при начальном обучении иностранному языку, вследствие попыток учащихся перенести на иностранный язык хорошо им знакомые явления и формы их родного языка.

Разумеется, из сказанного не следует, что учитель должен проводить в классе все упражнения, заданные учащимся на дом. Это повлекло бы за собой чисто механическое выполнение учащимися домашних заданий и не способствовало бы выработке у них навыка самостоятельной работы. Учитель должен ограничиваться лишь показом решения отдельных образцов заданий, прибегая к этому приёму всякий раз, когда характер или тип домашнего задания может оказаться незнакомым для учащихся.

Более подробно вопросы введения и закрепления материала изложены в соответствующих главах раздела III.

Приведённая выше примерная схема урока в III и IV классах, естественно, должна быть значительно изменена, если урок имеет целью, например, проверку знаний, умений и навыков, контрольную работу и т. п. В этих случаях урок складывается обычно не более, чем из двух-трёх элементов и полностью определяется спецификой его целеустановки.

Поскольку в течение урока даже у опытного учителя может возникнуть необходимость внести „на ходу“ известные изменения в план урока, целесообразно предусматривать при составлении плана урока некоторый „резерв“ материала на случай, если намеченный материал урока будет исчерпан раньше конца урока, а также наметить, какой материал можно будет опустить в случае, если учитель не сможет „уложиться“ в своё время. Такие допуски в размере, примерно $\pm 10\%$ времени (т. е. 4—5 минут) лучше предусматривать в конце, дабы не вызывать излишней ломки в намеченном ходе урока.

После проведения урока учителю рекомендуется провести для себя его анализ, имеющий своей задачей установить: достигнута ли цель урока, каковы результаты опроса, оправдали ли себя применённые приёмы введения и закрепления материала и т. д. Выводы, полученные в результате такого анализа, учитель с пользой для себя сможет употребить в ходе дальнейшей своей работы¹.

¹ См. также Ан. Монигетти: Методический анализ урока по иностранному языку. Журн. „Иностранные языки в школе“, № 2, 1949, стр. 76—84.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

В постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. записано: „Надо систематически приучать детей к самостоятельной работе, широко практикуя различные задания, в меру овладения определённым курсом знаний“. Это указание в полной мере относится и к системе обучения иностранному языку в начальной школе.

Начиная с первых же уроков немецкого языка в III классе, учитель должен систематически приучать учащихся к выполнению определённых домашних заданий. Несмотря на то, что на начальном этапе обучения иностранному языку домашние задания представляют собой, как указывалось выше, в основном дублирование (повторение) упражнений, проделанных в классе, воспитывающее значение самостоятельной работы учащихся, связанной с известным умственным напряжением и с преодолением определённых трудностей, очень велико. Исподволь переходя от более лёгких и простых заданий к более трудным и сложным, учитель вырабатывает у учащихся навык самостоятельной работы над иностранным языком, которая в семилетней и средней школе приобретает особое значение. Однако и в III и IV классах целый ряд работ должен обязательно выполняться учащимися не только в классе, но и совершенно самостоятельно на дому, например: заучивание новых слов, упражнения в произношении, в устной речи и чтении, разучивание стихотворений, списывание и т. п. В IV классе к этим видам работ добавляются лексические и грамматические письменные и устные упражнения, работа с постатейным и алфавитным словарём к учебнику и, наконец, элементарное самостоятельное чтение коротеньких текстов из приложения к учебнику с помощью словаря.

Учитель должен повседневно руководить самостоятельной работой учащихся, давая указания, что, как и в какой последовательности надо выполнить. Так, например, если на дом задано выучить слова, прочесть отрывок текста и списать часть текста, то последовательность выполнения этих заданий будет следующая: сперва прочесть (и осмыслить) текст, затем выучить слова и, наконец, списать текст, уже осмысленный и изученный. Совершенно очевидно, что иная последовательность в выполнении заданий в значительной мере снизила

бы качество и эффективность домашней подготовки. Или другой пример: прежде чем предложить учащимся самостоятельно прочесть и понять (перевести) какой-либо текст с помощью алфавитного словаря, учитель должен сперва убедиться в том, что учащиеся знают немецкий алфавит, а также на ряде примеров продемонстрировать учащимся, как следует пользоваться словарём. Проведя затем в классе пробную работу по самостоятельному чтению со словарём и убедившись в том, что учащиеся правильно организуют свою работу, учитель может задавать подобные задания в качестве домашней самостоятельной работы.

Таким образом, во всех случаях, когда какая-либо работа задаётся на дом, учитель должен предварительно показать, как выполнить эту работу, добиться полного понимания учащимися поставленных перед ними задач и лишь после этого предоставить учащимся самостоятельно разрешать эти задачи.

Особое внимание учитель должен уделять организации устной домашней работы учащихся, с одной стороны, потому, что в III и IV классах устная речь является одним из основных навыков по иностранному языку, с другой — потому, что учащиеся склонны обычно недооценивать задания по устной работе над материалом, как более трудно поддающиеся контролю и самоконтролю.

Совершенно очевидно, что успех самостоятельной домашней работы учащихся по немецкому языку в значительной мере зависит не только от правильной организации этой работы, но и от системы контроля её со стороны учителя.

Помимо устного опроса домашнего задания, проводимого учителем, как правило, на каждом уроке (индивидуально и фронтально), необходимо установить определённый порядок проверки письменных домашних работ (тетрадей) учащихся, а также других записей (общих тетрадей, словариков и т. п.).

В условиях начального обучения иностранному языку в младших классах, когда учащиеся недостаточно овладели техникой письма, особенно возможны случайные ошибки, описки, погрешности при списывании с доски, с учебника, а также при переписывании из классной тетради в словарную тетрадь. Подобные ошибки, будучи зафиксированы в письменной форме, запечатлеваются в сознании учащихся, приобретают тенденцию повторяться, и исправление их может потребовать значительных усилий как со стороны учителя, так и со стороны самих учащихся. Учитель должен всегда иметь в виду, что предупредить ошибку легче, нежели её исправить, и что в силу этого свое-

временный, систематический и достаточно частый контроль домашних письменных работ учащихся приобретает особое значение. Отсутствие постоянного контроля не только снижает учебную дисциплину учащихся и даёт им возможность уклоняться от выполнения домашних заданий, но нередко вызывает в них чувство неудовлетворённости и разочарования, поскольку они справедливо усматривают в этом недооценку своих работ или недостаточно внимательное отношение к ним со стороны учителя.

Учитель должен устанавливать факт выполнения или невыполнения домашних заданий учащимися уже в ходе проведения организационного момента (см. выше). Вызывая учащихся для ответа к доске (к столу) он должен требовать, чтобы учащиеся имели при себе домашние тетради и проверять их, хотя бы бегло в ходе опроса. В случае невыполнения учащимися домашнего задания по той или иной причине учитель должен обязательно требовать выполнения этого задания к следующему уроку и непременно проверить его.

В III классе учитель должен брать с собой для проверки домашние тетради учащихся на каждом уроке, в IV классе — не реже одного раза в неделю.

Остальные записи учащихся: классные (общие) тетради, словарики и т. п. должны проверяться систематически не реже одного раза в месяц.

Исправления в тетрадях следует делать ясно, чётко, зачёркивая ошибку и надписывая сверху или на полях (не делая исправлений по написанному!). Исправления следует делать красным карандашом или лучше красными чернилами.

Неудовлетворительно выполненные домашние работы должны, смотря по их содержанию или назначению, выполняться вновь или переписываться заново в исправленном виде (полностью или частично). В IV классе учитель может в отдельных случаях, если ошибки являются следствием невнимания, ограничиваться подчёркиванием, предлагая учащимся самим исправить ошибку. Как систему, однако, такой приём исправления ошибок в III и IV классах рекомендовать нельзя.

Типичные ошибки в письменных работах учащихся учитель должен делать предметом обсуждения в классе, уделяя этой работе несколько минут в ходе опроса или повторного закрепления материала.

Не допуская, чтобы домашние задания по иностранному языку требовали чрезмерного напряжения сил учащихся, учитель должен также, учитывая специфику этих домашних заданий

в III и IV классах, следить за тем, чтобы слишком детальная и тщательная предварительная проработка их в классе не лишила домашнюю работу интереса и возможности получить от её выполнения известное удовлетворение. Больше всего следует опасаться и всячески избегать таких домашних заданий, которые могут свестись лишь к чисто механической, неосмысливаемой работе учащихся.

Глава 5

УЧЁТ ЗНАНИЙ

Систематический и надлежащим образом поставленный учёт знаний является неременным условием правильной организации педагогического процесса.

Результаты учёта служат не только показателями количества и качества приобретённых учащимися знаний и уровня развития умений и навыков по немецкому языку, но являются вместе с тем критериями оценки работы самого учителя с классом, эффективности применяемых им методов и приёмов, рациональности организации им педагогического процесса в целом.

На основании данных учёта производится также оценка знаний учащихся по немецкому языку: текущая, за четверть и за год (при переходе в следующий класс).

В условиях начального обучения учёт знаний и навыков учащихся по немецкому языку должен охватывать следующие элементы: фонетику (произношение), словарный запас, грамматику, устную речь, чтение, понимание, письмо.

Фонетика (произношение). Знание элементарных правил звукообразования (артикуляционные навыки). Умение правильно воспроизводить звуки и звукосочетания в слове и предложении. Правильность ударения в слове и предложении, интонации в вопросительном и утвердительном предложении. Умение выделять логические группы в предложении.

Словарный запас. Активное владение словарным запасом учебника, т. е. умение перевести с русского языка на немецкий изолированное слово и слово в контексте (с соответствующей степенью грамматической сложности).

Учёту подвергается как количественная сторона знания словаря (процент усвоенных слов по отношению к общему числу пройденных), так и качественная (правильность употребления артикля при существительных, правильность в передаче тре-

бующихся грамматических форм при переезде целых предложений и т. п.).

Устная речь. а) *Навык слушания*. Понимание речи учителя, быстрота реакции (на приказание, на вопрос и т. п.).

б) *Навык речи*. Быстрота и правильность реакции на вопрос учителя или другого учащегося. Правильность произношения в процессе речи (см. выше). Правильность синтаксического и морфологического построения речи. Умение вести элементарный рассказ по вопросам и картинке (правильность связной речи).

Чтение. а) *Техника чтения*. Понимание разницы между звуком и буквой. Умение производить звуко-буквенный анализ слов. Умение правильно воспроизводить звуки, соответствующие отдельным буквам и буквосочетаниям в слове и предложении (см. также фонетика — произношение). Умение читать незнакомые слова, состоящие из знакомых букв и буквосочетаний. Соблюдение определённого ритма при чтении знакомого текста; беглость чтения.

б) *Понимание*. Понимание читаемого текста, состоящего из знакомых слов, ранее пройденного устно или содержащего небольшой процент незнакомых слов. Понимание каждого отдельного слова (оборота), каждого предложения, текста в целом (контроль при помощи перевода на родной язык).

Письмо. Правильность письма (начертание букв). Внешний вид письменных работ: аккуратность, отсутствие пометок исправлений и т. д. Правильность списывания с доски и учебника. Умение выполнить в письменном виде упражнения из учебника, предварительно сделанные устно или по образцу сделанных в классе.

Грамматика. Знание грамматических правил (элементарные формулировки на родном языке). Активное владение всеми пройденными грамматическими формами (правильность употребления их в речи и письме). Умение сделать элементарный грамматический анализ. Умение сопоставить грамматические формы иностранного языка с аналогичными формами родного языка.

Формами учёта являются: текущий опрос (на каждом уроке), домашние письменные работы, периодические устные и письменные (классные) прозрочные работы, итоговые контрольные работы (по четвертям, за год); прочая документация учащихся: классные (общие) тетради, словарные тетради, грамматический записи.

Проверочные (контрольные) работы как письменные, так и устные должны составляться учителем с тщательным учётом

пройденного и изученного материала. Ни в коем случае нельзя допустить проникновения в контрольные работы случайного и тем более непройденного материала. Не рекомендуется также включать в контрольные работы материал, недостаточно изученный и плохо закреплённый. Такая проверка не соответствовала бы целям контроля и учёта, и её результаты могли бы лишь дезориентировать самого учителя.

Проверочные работы в III классе, где изучаемый материал по объёму ещё не велик, носят характер сплошного контроля, т. е. объектом проверки и учёта является весь материал, изученный за соответствующий отрезок времени. По мере увеличения объёма знаний и развития умений и навыков у учащихся проверочные работы приобретают характер выборочного контроля.

Последний приём диктуется также соображениями жёсткого бюджета времени. Вместе с тем существующая у отдельных учителей точка зрения на проверочно-контрольные работы, как на непроизводительную трату времени, в корне неверна. Особенно в условиях начального обучения, где, как отмечалось выше, периодическое повторение „отлежавшегося“ материала приобретает особое значение, проверочно-контрольные работы служат также средством повторного закрепления знаний и развития навыков. С другой стороны, учитель всегда должен иметь в виду, что наиболее полный охват материала контролем и проверкой даёт и наиболее полную и точную картину знаний учащихся по немецкому языку.

Количество периодически проводимых контрольных и проверочных работ, естественно, не может быть декретировано. Однако, основываясь на опытных данных и существующей практике, можно рекомендовать при трёх уроках немецкого языка в неделю одну-две устных проверочных работы и одну письменную работу в месяц. При этом письменные работы не обязательно должны выполняться в классе, а устные не обязательно должны занимать весь урок.

Виды упражнений по закреплению и контролю словаря и грамматических знаний, а также по развитию навыков, подробнее описаны в соответствующих главах раздела III „Педагогический процесс“.

На основании данных учёта учитель производит оценку знаний учащихся по немецкому языку. В условиях работы с большими по численности классами многие учителя практикуют так называемые „частичные“ оценки, т. е. выставляют отдельные оценки за произношение, за знание словаря, за чтение и т. п. Подобная система, практикуемая в основном при устном

фронтальном опросе (имеющем, как указывалось выше, весьма большое значение на начальной ступени обучения иностранному языку), вытекает из естественного стремления учителя возможно чаще привлекать к работе каждого отдельного учащегося и стимулировать систематическое выполнение им домашних заданий. Подобная практика не может встречать возражений при том, однако, условии, что итоговая оценка, официально проставляемая в журнале и в дневнике учащегося, отражает его знания, умения и навыки по языку в целом. В противном случае учитель рискует грубо нарушить принцип единства языкового целого, на котором строится педагогический процесс по иностранному языку в советской школе. С другой стороны, к проставлению итоговой оценки нельзя подходить механически, выводя среднее арифметическое из полученных учащимся „частичных“ оценок. Надо иметь в виду, что недостаточное знание словаря или неудовлетворительное овладение произносительными навыками лишают учащегося права получить удовлетворительную оценку по языку в целом, если даже по остальным видам языковой работы он заслуживает отличной или хорошей оценки. Только проводя последовательно и решительно подобную систему оценок и широко ознакомляя учащихся с результатами их работы по языку, учитель сможет добиться систематической и равномерной работы учащихся над всеми аспектами языковых знаний и навыков.

Помня, что оценка знаний представляет собой важное средство воспитательной работы (поощрение успевающих, взыскание для неуспевающих учащихся), учитель должен быть в своих оценках строг, в то же время справедлив и в первую очередь глубоко принципиален. Эта последовательно проводимая принципиальность в оценке знаний учащихся по немецкому языку в значительной мере будет способствовать поднятию авторитета как самого учителя, так и преподаваемого им предмета¹.

Глава 6

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Каждый учитель, работавший в младших классах или хотя бы присутствовавший на уроках иностранного языка в III или IV классе, знает, какой интерес вызывает в детях этот предмет.

¹См. также В. М. Томашек: Критерии и нормы оценок успеваемости учащихся по иностранным языкам в средней школе. Журнал „Иностранные языки в школе“, № 2, 1949, стр. 56—62.

мет, какой любовью он у них пользуется. Даже самый опытный и знающий учитель не сможет в рамках классной работы по иностранному языку исчерпать всех возможностей своих учащихся, использовать весь запас их энергии и потребность „проявить себя“ в той или иной форме на иностранном языке.

На помощь учителю (и учащимся) приходит здесь внеклассная работа по иностранному языку. Несмотря на казалось бы весьма ограниченные возможности этой работы в условиях начального обучения, имея в виду более чем скромный запас знаний, умений и навыков по иностранному языку учащихся III и IV классов, поле для деятельности учителя в этой области весьма обширно.

Во внеклассной работе по иностранному языку следует различать: 1) кружковую работу с успевающими учащимися и 2) работу с отстающими учащимися (дополнительные занятия).

Рассмотрим каждую из этих форм работы в отдельности со всеми их разновидностями. Прежде всего следует отметить, что кружковую работу никогда не нужно проводить в составе всего класса. Это, во-первых, может легко превратить кружковые занятия в дублирование классных уроков, а во-вторых, и это, может быть, даже гораздо важнее, лишает учителя чрезвычайно важного воспитательного стимула: отличная и хорошая успеваемость не только по иностранному, но и по родному языку должна быть непременным условием участия детей в кружковой работе. Что же касается учащихся, имеющих посредственные оценки, или тем более неуспевающих, то для них, как правило, участие в кружковой работе представляется нецелесообразным, так как прежде всего необходимо добиться достаточно полного усвоения ими основного материала (материала учебника) и лишь затем нагружать их дополнительным материалом, являющимся предметом кружковых занятий. Правда, возможны отдельные случаи, когда учитель из педагогических соображений сочтёт уместным и даже полезным допустить к участию в кружке недостаточно успевающего учащегося. Но в принципе для этой категории учащихся должна быть организована внеклассная работа другого типа, а именно дополнительные занятия.

Как и любое другое мероприятие, проводимое со школьниками, *кружковая работа* по немецкому языку должна подчиняться определённому плану. Занятия кружка должны проводиться в определённые дни и часы, посещение занятий для его членов должно быть обязательным. Продолжительность каждого занятия не должна, как правило, превышать одного

академического часа (40—50 минут). Занятия кружка можно проводить один-два раза в неделю. Прежде чем приступить к занятиям, учитель — руководитель кружка — должен тщательно продумать цель и тематику занятий. Учитывая интересы и запросы учащихся, уровень их подготовки, а также свои собственные возможности, учитель может избрать целью кружковых занятий работу над произношением, выработку умения выразительно читать, развивать умения устной речи и т. п. Во всех случаях коллективным формам работы (хоровое чтение, хоровая декламация, хоровое пение, маленькие инсценировки) следует отдавать предпочтение. В процессе кружковой работы учитель может в полной мере пойти навстречу естественно потребности 9—10-летних детей в игре и включить этот элемент в план занятий кружка. Такие игры, как картинное лото, игра „в слова“ и многие другие пользуются неизменной популярностью у школьников. Ряд интересных „спокойных“ и „подвижных“ игр был описан в своё время в статьях т. т. Шацкой, Розовой и других в журнале „Иностранный язык в школе“, к которым можно отослать интересующихся.

Часть кружковых занятий можно использовать также для изготовления силами учащихся наглядных пособий по немецкому языку.

Тематика кружковой работы неизбежно будет примыкать к тематике учебника немецкого языка для III—IV классов. Чрезмерное обогащение словарного запаса или тем более грамматических форм не может быть рекомендовано. Разумеется, кружковая работа не должна сводиться к „пережёвыванию“ параграфов учебника. Но учитель вместе с тем должен всегда помнить, что кружковая работа и работа в классе связаны между собой теснейшим образом, так как конечная цель у них общая и только средства и пути к достижению этой цели могут и должны быть различны. На долю кружковой работы приходится не только и не столько обогащение учащихся новыми знаниями (лексика, грамматика), сколько развитие умений и навыков (произношение, устная речь, чтение) в основном на базе тех знаний, которые приобретаются учащимися в результате прохождения учебника. Шире приложить эти знания на практике, добиться максимальной автоматизации умений и навыков, дать почувствовать учащимся в иностранном языке подлинное живое общение — таковы первоочередные задачи кружковой работы. Разумеется, некоторого количества новой лексики нельзя будет избежать, да в этом, конечно, большой беды и нет, лишь бы новый словарь мог тематически увязаться с пройден-

ным, знакомым, мог активизироваться, а не оставался мёртвым грузом.

Годичные занятия кружка внеклассной работы по немецкому языку очень рекомендуется заканчивать отчётным показом достижений участников кружка в рамках школьного вечера самодеятельности, приуроченного, например, к 1 Мая. Такие показы не только повышают чувство ответственности учащихся за их работу в кружке, не только развивают в них интерес к занятиям иностранным языком, но служат также и средством пропаганды языковых знаний среди учащихся, ещё не охваченных кружковой работой.

Если к кружковой работе привлекаются, как уже указывалось выше, в основном учащиеся, имеющие оценки 5 и 4, как по иностранному, так и по родному языку, то *дополнительные занятия* организуются для недостаточно успевающих или вовсе неуспевающих учащихся. Естественно, что характер этой работы должен существенно отличаться от кружковых занятий.

Участие в кружке является делом добровольным, участие же в дополнительных занятиях обязательным для всех тех учащихся, которых учитель сочтёт нужным привлечь к этой работе. Сюда относятся в первую очередь школьники IV класса, почему-либо не обучавшиеся немецкому языку в III классе и вынужденные пройти за один год программу III и IV классов; далее учащиеся, пропустившие по болезни или другой уважительной причине ряд уроков и не могущие самостоятельно догнать класс; наконец, учащиеся, плохо усвоившие по той или иной причине какой-нибудь раздел учебника. Уже из перечисленного выше возможного состава участников дополнительных занятий явствует, что эти занятия могут носить, как регулярный, так и спорадический характер. Темой подобных занятий может являться, разумеется, лишь материал, пройденный или проходимый в классе (учебник, таблицы и т. п.). Включение дополнительного материала совершенно нецелесообразно, так как учащимся, привлечённым к дополнительным занятиям, впору усвоить то, что требуется программой. Наоборот, приёмы работы могут отличаться от принятых в классе. Учитывая ограниченный состав участников дополнительных занятий, учитель может разнообразить приёмы введения материала и особое внимание уделить прочному усвоению его. Ни в коем случае подобные занятия не должны являться голым репетиторством, „натаскиванием“ учащихся, что часто служит лишь средством поощрения учащихся, не желающих дать себе труда самостоя-

тельно разобраться в том или ином явлении, уже объяснённом в классе, или выполнить то или иное задание.

В заключение этой главы необходимо хотя бы кратко остановиться ещё на одном виде внеклассной работы учащихся по немецкому языку, о котором вскользь уже было упомянуто в главе 4 („Организация самостоятельной работы учащихся“), а именно на *внеклассном (домашнем) самостоятельном* чтении учащихся на немецком языке.

Имея в виду весьма ограниченный запас слов и грамматических форм учащихся младших классов по иностранному языку, приходится признать, что возможности здесь крайне невелики. Однако я полагаю, что даже в III классе безусловно можно и должно ставить вопрос о самостоятельном (домашнем) чтении учащихся на немецком языке.

Книжки для самостоятельного внеклассного чтения, лёгкие по форме, занимательные по содержанию, изданы в последние годы Учпедгизом. Материалом для самостоятельного чтения могут служить также тексты „Приложения“ к учебнику.

Наконец, учитель сам может, беря за основу материал учебника, составить короткие тексты для самостоятельного чтения.

Самостоятельное чтение учащихся должно обязательно контролироваться. Формы контроля, естественно, не могут быть слишком сложными, но всё же должны быть достаточно разнообразными, — а именно: устный пересказ на родном языке содержания прочитанного; устный перевод текста на родной язык; письменный перевод; ответы на вопросы, поставленные учителем к тексту на иностранном языке; рассказ по вопросам; рассказ по картинке и т. д. Проверку домашнего чтения можно проводить и в классе, отводя для этой работы один-два урока в месяц.

В условиях начального обучения языку нельзя, конечно, рассчитывать на получение слишком больших результатов от самостоятельного чтения учащихся на иностранном языке. Но воспитательное значение этой работы едва ли можно переоценить. Оно по истине огромно. Если учителю удастся приучить учащихся систематически читать дома на иностранном языке хотя бы в самых минимальных дозах, если ему удастся приохотить детей к этому чтению надлежащим образом поставить контроль этого чтения, а затем добиться того, чтобы эта работа вошла у учащихся в привычку, то тем самым будет сделан большой и важный шаг на пути к овладению учащимися иностранным языком в старших классах средней школы.

Глава I

ФОНЕТИКА (произношение)

Общее

В современной советской методике преподавания иностранных языков почти не существует разногласий по вопросу о роли обучения произношению: правильное произношение признаётся необходимой составной частью единого языкового целого вне зависимости от целей обучения иностранному языку.

Теоретики советской методики акад. Л. В. Щерба, проф. К. А. Ганшина, проф. Г. В. Гольдштейн, проф. А. А. Любарская, проф. И. Л. Грузинская единогласно признают за произношением права, принадлежащие ему, как одному из аспектов языкового обучения.

Лишь проф. С. И. Бернштейн полагает, что „не всякий, кто изучает чужой язык, нуждается в правильном произношении“¹, имея при этом в виду чтение специальной литературы на иностранном языке и иные виды неразговорной языковой деятельности.

С подобной точкой зрения, конечно, нельзя согласиться по целому ряду педагогических, психологических, методических и даже эстетических соображений. Однако дискуссия по этому вопросу была бы здесь излишней и неуместной, поскольку важность произношения в системе школьного обучения иностранному языку никем, и в частности С. И. Бернштейном, не оспаривается. Таким образом, вопрос состоит не в том, какое место занимает произношение в теории советской методики преподавания иностранного языка в школе, а в том, как теория преломляется на практике.

Из этого не следует, что все вопросы, связанные с методической трактовкой проблемы фонетики в школе, разрешены. Огнюдь нет. Наоборот, в этой области имеется ещё очень много спорного, неясного и неразрешённого, и ниже будет сделана попытка, если не разрешить все эти спорные вопросы,

¹ С. И. Бернштейн, Вопросы обучения произношению, Москва 1937.

то хотя бы внести в них некоторую ясность. Вместе с тем, поскольку теория неразрывно связана с практикой, подкрепляется и проверяется ею, представляется целесообразным хотя бы в общих чертах, бегло установить, как обстоит дело с обучением произношения в средней школе, в частности на начальной ступени преподавания немецкого языка.

Относительно благополучнее обстоит дело в этом отношении с преподаванием английского языка. Это объясняется прежде всего тем, что трудность английского произношения для русских учащихся никем и никогда не оспаривалась, а следовательно, не было оснований доказывать необходимость особой работы над ним. С другой стороны, у нас в Союзе имеется, правда ещё молодая, но уже сложившаяся школа по фонетике английского языка (проф. А. Л. Трахтерова). Подавляющее большинство молодых учителей английского языка — питомцы этой школы, имеющей свои довольно устойчивые традиции.

В обучении же немецкому и французскому языкам таких традиций пока, к сожалению, нет. Здесь скорее можно было бы говорить о наличии „антифонетических“ традиций, опирающихся на многолетний опыт натуральных методов в обучении главным образом французскому языку и на легенду о мнимой лёгкости немецкого произношения для русских учащихся.

Учителя немецкого и французского языков, а также некоторая часть учителей английского языка, даже прошедшие известную фонетическую подготовку в специальном вузе, как правило, если и занимаются произношением, то ограничиваются чисто имитативным методом, с помощью которого лишь в редких случаях можно достигнуть определённых результатов.

Далее необходимо, чтобы сам учитель обладал образцовым произношением и, кроме того (что, повидимому, не менее важно и, во всяком случае, значительно более трудно), способностью совершенно стереотипно воспроизводить один и тот же звук или звукосочетание, — назову эту способность условно „лингфоничностью“ учителя. Едва ли следует указывать, что на практике подобная лингфоничность встречается довольно редко.

Наконец, даже при наличии у учителя „доброй воли“ к постановке у учащихся правильного произношения он на практике не всегда находит в себе достаточной педагогической убеждённости, чтобы преодолеть встающие перед ним в процессе обучения трудности: численно большие классы, ограниченное количество часов, отводимых на язык.

Таковы с моей точки зрения в общих чертах причины неудовлетворительных результатов работы по постановке произношения в нашей школе.

Было бы, разумеется, совершенно неверным утверждать, что подобное положение не знает исключений. Наоборот, имеется целый ряд фактов, доказывающих, что отдельным учителям даже при более позднем (V класс) начале обучения иностранному языку в школе удаётся достигнуть вполне удовлетворительных результатов в части постановки произношения. Эти факты представляют собой очень отрадное явление и служат залогом того, что при надлежащих методических и прочих предпосылках наша школа сумеет ликвидировать этот существенный пробел в деле обучения иностранному языку¹.

Принципы обучения немецкому произношению в III—IV классах

В течение ряда десятилетий, с момента включения фонетического аспекта в обучение иностранному языку в школе, среди русских и зарубежных методистов было распространено мнение о том, что навыки произношения можно развить имитативным путём и притом тем легче, чем моложе возраст учащегося. Эта точка зрения разделялась и разделяется, как уже кратко указывалось выше, и рядом учителей немецкого языка и даже методистов нашей школы.

Одной из заслуг советской методики преподавания иностранных языков в области обучения произношению явилось включение в это обучение наряду с имитативным способом также и некоторых элементов описательной фонетики.

Результатом работы в этой области явилось создание так называемого „вводного фонетического курса“, основное назначение которого состояло в ознакомлении учащихся со звуковым составом иностранного языка и создании у них определённых произносительных навыков.

В настоящее время вводный курс, включающий не только чисто фонетические элементы, но и ряд других, является обычно первой ступенью начального школьного обучения иностранному языку.

¹ В этом отношении ценен опыт прекрасного педагога Д. Д. Павловой (43-я школа Москвы), к сожалению, не освещённый в нашей педагогической литературе.

Вместе с тем среди методистов имеются довольно серьёзные разногласия (не столько в теории; сколько на практике) по вопросу о методической трактовке построения и проведения вводного курса.

Важнейшие из спорных вопросов следующие:

1. Каковы взаимоотношения между имитацией и анализом при обучении произношению детей школьного возраста, в частности, раннего школьного возраста (9 — 10 лет)?

2. Исходить ли при обучении произношению из отдельного звука или из звука в слове (предложении)?

3. Исходить ли из принципа „от более лёгкого к более трудному“ или наоборот, или вовсе не придерживаться этого принципа?

4. Какие звуки считать более лёгкими и какие более трудными?

Один из наиболее прогрессивных представителей „реформы“ Суит отмечал, что „имитация — удел очень немногих, богато одарённых учеников; среднему учащемуся фонетика сохранит время, энергию и труд“. Аналогичную точку зрения в общем поддерживают и авторы советской методики преподавания немецкого языка Г. В. Гольдштейн и Р. К. Розенберг, хотя и отводя, впрочем, описательному моменту второстепенную роль¹.

Таким образом, даже теоретики советской методики преподавания немецкого языка признают примат имитативного способа; на практике же учителя немецкого языка пользуются почти исключительно этим способом. Введение обучения иностранному языку с III классов внесло новое оживление в ряды адептов чистой имитации. Наиболее восторженные из их числа склонны были полагать, что проблема обучения немецкому произношению уже разрешена самим фактом более раннего начала этого обучения. 9—10-летние школьники могут якобы с лёгкостью подражательно воспроизвести любые трудные звуки.

Полученные уже к этому времени результаты весьма интересных экспериментально-исследовательских работ проф. З. М. Цветковой по английскому и доц. О. С. Городецкой² по французскому языку, к сожалению, не оказали отрезвляющего воздействия на слишком ярых сторонников чисто имитативных способов обучения произношению.

¹ Г. В. Гольдштейн и Р. К. Розенберг, Методика преподавания немецкого языка. Москва 1938, стр. 51.

² См. Учёные записки I МГПИИЯ, т. I, Москва 1940.

Однако результаты этих экспериментов являются серьёзным предостережением против чрезмерно легкомысленного отношения к обучению младших школьников, грозящего возродить худшие традиции старой „аутофонетической“ школы.

Экспериментируя с учащимися разных возрастных групп в целях сравнения имитационного и аналитического способов введения звуков, З. М. Цветкова и О. С. Городецкая пришли к выводу, что аналитический способ имеет бесспорные преимущества перед чистой имитацией по слуху.

Подводя итоги эксперимента, З. М. Цветкова особенно критически подошла к результатам младшей группы испытуемых (IV и V классы). Однако „... при всех условиях благотворное влияние анализа сказывалось особенно сильно в младшей группе“¹.

К совершенно аналогичным выводам пришла О. С. Городецкая: „Приведённые цифровые данные ... решительно опровергают точку зрения некоторых преподавателей, считающих, что в детской аудитории произношение должно усваиваться чисто механически, путём одного подражания“.

„... чисто звуковая имитация является самым ненадёжным средством: при ней действует только один возбудитель — слух, который далеко не у всех является хорошим проводником полученных акустических раздражений“².

Фатальным образом немецкий язык и здесь оказался отстающим: мы не располагаем экспериментальными данными, относящимися к сравнению способов введения звуков немецкого языка³. Вместе с тем беру на себя смелость утверждать — признавая, разумеется, специфику, свойственную каждому языку, — что данные экспериментов З. М. Цветковой и О. С. Городецкой полностью могут быть отнесены и к обучению немецкому произношению. Однако возникает вопрос: на чём же основаны утверждения методистов и учителей-практиков (упоминавшиеся мною выше и отмечаемые также Цветковой и Городецкой), что в детской аудитории правильного произношения можно добиться путём одной слуховой имитации и что чем моложе возраст обучающихся, тем легче достижение этой цели.

¹ См. учёные записки I МГПИИЯ, т. I, Москва 1940, стр. 228

² Там же, стр. 245.

³ В настоящее время имеются результаты экспериментальных работ, связанные с методикой обучения немецкому произношению школьников младшего возраста, проведённых М. А. Аренберг (МГПИИЯ) и В. М. Томашек (инспектор Министерства просвещения РСФСР).

Представляется целесообразным не просто пройти мимо этих разногласий, а попытаться выяснить их причины, ибо в конечном итоге от этого зависит успех работы над языком в целом.

Эксперименты, упоминавшиеся выше, проводились высококвалифицированными специалистами, естественно предъявлявшими к испытуемым повышенные требования в отношении чистоты и чёткости воспроизведения звуков. В школьной практике учителя склонны более снисходительно относиться к результатам работы над произношением и довольствуются зачастую весьма приблизительным воспроизведением.

С другой стороны, как при имитативном, так и при описательном (аналитическом) методах учитель должен не только уметь сам правильно воспроизвести демонстрируемый (вводимый) звук, но и услышать его в репродукции учащегося. Нюансы, ясно отличимые для тренированного уха специалиста-фонетиста, далеко не всегда уловимы для среднего учителя-практика.

Наконец, возвращаясь к вопросу об имитации как таковой, следует признать, что в раннем школьном возрасте (9—10 лет) она безусловно играет большую роль, чем у старших школьников. Это признают так же и проф. В. А. Артёмов и проф. С. И. Бернштейн.

В. А. Артёмов указывает, что „...у детей подражание играет относительно большую роль, чем у взрослых, причём это правило имеет тем большее значение, чем моложе ребёнок“¹.

Ту же точку зрения высказывает С. И. Бернштейн, приводя при этом вполне убедительную аргументацию, полностью совпадающую с моей точкой зрения: „у детей подражательные склонности в области произношения развиты больше, чем у взрослых, потому что речевые навыки родного языка у них менее прочны и менее автоматизированы“².

Несмотря на отсутствие у нас достаточных экспериментальных данных, я всё же попытаюсь выяснить эти, на мой взгляд лишь кажущиеся, разногласия.

Мне представляется, что (бесспорно) большие имитативные способности младшего школьника, как следствие большей гибкости его речевых органов, а также из свойственной детям вообще склонности к звукоподражанию, имеют, если так можно выразиться, значение „на месте“: другими словами, учащийся

¹ Труды I МГПИИЯ, т. I, стр. 22.

² „Вопросы обучения произношению“, стр. 13.

может воспроизвести правильно звук, произнесённый учителем, и воспроизводить его до тех пор, пока акустический образ находится у него, так сказать, „в ушах“. Чем длительнее такая тренировка в слушании, тем эффективнее может быть воспроизведение звука учащимся. Вместе с тем всё это отнюдь не означает, что, оставшись наедине со своим речевым и слуховым аппаратом, учащийся столь же легко сможет воспроизвести звук (звукосочетание, слово), как он это делал „на месте“, т. е. в классе. Наоборот, поскольку произнесение данного звука ещё не превратилось у него в навык, не автоматизировалось, он, весьма вероятно, не сможет этого сделать, находясь под влиянием более привычной артикуляционной базы родного языка и будучи не в состоянии произвести анализ способа образования звука.

При невозможности точного учёта таких факторов, как предварительное прослушивание ответа других учащихся и повторных демонстраций учителя, как тренировка „про себя“ в классе и т. п., учитель, действительно, может переоценить имитативные способности учащихся и постулировать „теорию“ о лёгкости восприятия и воспроизведения звуков учащимися имитативным путём. Я не говорю здесь об индивидуальных особенностях отдельных учащихся, наличии или отсутствии языкового слуха, степени владения собственным речевым аппаратом и т. п. Разумеется, они тоже должны всякий раз приниматься во внимание.

Таким образом, всячески рекомендуя и настаивая на использовании благоприятных условий, создаваемых более молодым возрастом учащихся для обучения произношению также и имитативным способом, я вместе с тем констатирую, что, опираясь только на этот способ, учитель включается в своего рода методическую лотерею: „выйдет, а может быть, и не выйдет“.

Выход из этого положения, который может, на мой взгляд, примирить разногласия, только один: предпослать имитативным упражнениям для закрепления звуков иностранного языка осмысленное их восприятие и воспроизведение и добиться тем самым создания прочной базы для выработки автоматизированного навыка.

Ни в коем случае не следует идти путём, установившимся в школьной практике, — прибегать к объяснению в лучшем случае после того, как исчерпаны все средства подражательной техники, а во всех случаях предупредить вероятную ошибку, предотвращая её объяснением артикуляции этих звуков.

В процессе же самого обучения произношению на иностранном языке сознательное подражание образцу, каковым является для учащихся произношение учителя, служит, естественно, необходимой предпосылкой для выработки автоматизированного произносительного навыка.

Таким образом, сочетая анализ с подражанием, учитель в дальнейшем сможет безусловно добиться выработки не только правильных, но и устойчивых произносительных навыков, сделав последнее, в частности, оружием в борьбе и против своих собственных фонетических погрешностей.

Второй вопрос обучения произношению, не нашедший пока в нашей методике окончательного разрешения, состоит в том: исходить ли из отдельного звука или из звука в слове.

Этот вопрос имеет свою маленькую историю.

Если мы проследим развитие этого вопроса, то убедимся, что за истекшие пятьдесят-шестьдесят лет он ещё не сдвинулся с мёртвой точки. Библиограф „реформы“ Брейман во вступительном обзоре ко второму выпуску библиографии литературы периода „реформы“ (1894—1899) отмечает, что из среды учителей снова раздаются голоса сомнения в пользу фонетики, снова поднят старый вопрос: давать ли звук изолированно или в слове-примере (*Musterwort*).

В уже цитированной работе проф. В. А. Артёмов, вышедшей в 1940 г., читаем: „Этот вопрос (т. е. вводить ли звук изолированно или в звукосочетании. — *Ан. М.*) совершенно не разработан в специальной методической литературе. Собственно говоря, нам не удалось даже найти сколько-нибудь серьёзную его постановку“¹.

И далее: „... один из основных методических вопросов, с чего начинать обучение иностранному языку, — с отдельных звуков, или исходя из целой фразы — следует решать с очень и очень большой осторожностью“². В дальнейшем изложении В. А. Артёмов совершенно справедливо указывает на то, что „единственный плодотворный путь для решения данного вопроса... лежит в его специальном, систематическом экспериментальном изучении“.

Однако в связи с введением более раннего обучения иностранному языку необходимо всё же дать какие-то указания или хотя бы наметить пути для проведения экспериментов с учётом новых более благоприятных возрастных особенностей

¹ В. А. Артёмов, цит. труд, стр. 26.

² Там же, стр. 27.

учащихся III класса по сравнению со школьниками старших возрастов. В. А. Артёмов бесспорно прав, когда подчёркивает, что „прежде всего следует отбросить метафизическое противопоставление или ... или“. Действительно, с точки зрения диалектического единства частей и целого нельзя решать вопрос так: либо изолированный звук, либо звуко сочетание. Однако на практике всё же необходимо установить, из чего исходить при введении звуков. Мне представляется, что проф. С. И. Бернштейн наиболее близко подошёл к разрешению этого вопроса, отмечая, что „... обучение произношению требует расчленения звуковой стороны слов на звуки и далее — расчленения звуков на составляющие их частичные произносительные работы, а затем синтезирования иноязычных звуков из частичных работ и звукового облика слов из отдельных звуков. Этот приём фонетического анализа и последующего синтеза вызывает возражения со стороны некоторых методистов. Они высказывают опасения, что изучение отдельных звуков представляет собой „возврат к старому синтетическо-конструктивному методу“. Эти возражения следует признать неосновательными“¹.

В то же время нельзя согласиться с мнением С. И. Бернштейна, высказываемым им в той же работе и сводящимся к тому, что во вводном курсе фигурируют „не настоящие слова“, а лишь звуковой материал. Иначе говоря, по мысли С. И. Бернштейна, учащиеся должны воспринимать слова иностранного языка, встречающиеся во вводном курсе, лишь как сумму звуковых образов. Можно допустить подобный приём лишь на самых первых порах обучения иностранному языку взрослых, но к детской аудитории он абсолютно не применим. Каждое слово, вводимое учителем, должно осмысливаться и служить тем самым способом для лучшего сохранения частичного или целого звукового образа.

Со своей стороны я предложил бы для III класса такую примерную методическую последовательность во введении звуков: семантизируемое (осмысливаемое) слово, затем изолированные из него отдельные звуки (анализ), затем снова слово (синтез) и, наконец, слово в предложении. При этом вводимое первоначально слово во всех случаях предназначается лишь для семантизации и целостного слухового восприятия, т. е. учащимися не воспроизводится. *Воспроизведению учащимися подвергаются сперва лишь отдельные изолированные из дан-*

¹ „Вопросы обучения произношению“, стр. 21.

ного слова звуки и только затем всё слово. Возможны также вызванные необходимостью повторные возвращения к отдельным моментам.

Следующими вопросами, связанными с обучением произношению, являются вопросы: идти ли от более лёгкого к более трудному или наоборот, какие звуки считать более лёгкими и какие — более трудными.

Эти вопросы представляется наиболее целесообразным рассматривать совместно.

Подавляющее большинство методистов рекомендует начинать с более лёгких звуков. Я также безоговорочно присоединяюсь к этой точке зрения, ибо не вижу решительно никакой надобности отказываться от основного педагогического принципа, провозглашённого ещё Коменским. Вместе с тем возникает вопрос, что же именно считать в произношении более лёгким и что — более трудным. При решении этого вопроса исходят обычно из одного критерия: „сходство“ звуков иностранного языка с родным („лёгкие“ звуки!) или несходство их („трудные“ звуки!). Такое решение вопроса представляется метафизическим и вульгаризаторским. Совершенно бесспорно, что обучение произношению, как и любому другому аспекту языковой деятельности, должно быть теснейшим образом связано с привычной речевой деятельностью учащегося (родной язык). Но, с другой стороны, столь же бесспорно, что родной язык прилекается в обучении иностранному языку не только как сходный, но и как контрастирующий момент. Обратимся к мнению авторитетов.

В. А. Артёмов, трактуя данный вопрос, сперва ограничивается весьма осторожной формулировкой: „Едва ли звуки, наиболее близкие к родному языку, являются звуками наиболее легко усваиваемыми“¹. Однако дальше он приходит к более определённом выводу: „... если стремиться к действительно адекватному произношению, то ни в коем случае нельзя начинать со звуков, наиболее близких к родному языку“² (курсив мой. — Ан. М.).

Акад. Л. В. Щерба высказывается по этому поводу ещё решительнее. „Для того чтобы вопрос о произношении и его значение стали совершенно отчётливыми, необходимо прежде всего понять, что особые трудности кроются даже не в тех звуках, которым нет аналогичных в родном языке учащегося,

¹ Труды МГПИИЯ, т. 1, стр. 24.

² Там же, стр. 25.

а как раз в тех, для которых в этом последнем имеются сходные звуки“¹ (курсив мой. — Ан. М.).

Однако так ли значителен этот фактор сходства между звуковым составом *русского* и *немецкого* языков, чтобы его можно было сделать единственным критерием выбора последовательности введения звуков? Повидимому, нет. Как констатирует С. И. Бернштейн, „сравнение звукового состава... двух языков показывает, что они распознают очень небольшим количеством одинаковых элементов“².

Таким образом, можно, видимо, полагать, что „лёгких“ звуков вообще нет, что все звуки немецкого языка в большей или меньшей степени трудны для русского учащегося.

Мне представляется, что в младшей школьной аудитории с более гибкими и подвижными органами речи, но аналитически недостаточно тренированным ухом учащихся, момент сходства или различия звуков немецкого языка со звуками родного является моментом вторичным. Первичным моментом будет служить фонетическая „готовность“ учащихся, т. е. способность их слухового и речевого аппарата воспринять, воспроизвести и закрепить (анализ — синтез — упражнение) тот или иной звук (звукосочетание) в основном, как следствие речевой деятельности на родном языке, а также некоторых индивидуальных факторов (языковой слух и т. п.). Анализ движений произносительного механизма, сочетаемый с осмыслением лексического образа („пустой звук“ подкрепляется конкретным понятием) и с постоянным упражнением приведёт к выработке устойчивых произносительных навыков.

Следовательно, вопрос о более „лёгких“ или более „трудных“ звуках для младшей школьной аудитории не имеет, на мой взгляд, существенного, во всяком случае решающего, значения. Вопрос же о фонетической „готовности“ учащихся для восприятия и воспроизведения того или иного звука нуждается, разумеется, в экспериментальной проверке.

По-моему, другой вопрос должен был бы оказаться в центре внимания учителя и методиста-теоретика. Это вопрос о тех особенностях звуковой системы немецкого языка, которые придают произношению наибольшую идиоматичность, т. е. представляют собой методически наибольшую важность (а не трудность).

¹ Акад. Л. В. Щерба, Фонетика французского языка, Учпедгиз, 1937.

² „Вопросы обучения произношению“, стр. 31.

Наблюдение и опыт, а также те сравнения, которые приводит в своей работе С. И. Бернштейн, окончательно укрепивший меня в этом мнении, позволяют сделать вывод, что для немецкой звуковой системы такой особенностью является *большая произносительная напряжённость в первую очередь при произнесении согласных*. При этом следует иметь в виду не фонемы, как таковые, а их „оттенки“ (Бернштейн).

Я особо подчёркиваю это положение, так как до сего времени считалось, что большая часть согласных немецкого языка „сходна“ с русскими и в силу этого не заслуживает особого методического внимания.

Подводя итоги вышеизложенному, я полагал бы возможным до получения экспериментальных данных наметить следующие принципы начального обучения немецкому произношению.

1. Подражательные способности школьников младшего возраста должны быть в полной мере использованы для отработки произношения путём упражнений при условии неперемного и, как правило, предпосылаемого осмысленного восприятия и воспроизведения звуков (анализ — синтез — упражнение).

2. Деление звуков немецкого языка на „лёгкие“ и „трудные“ представляется в высокой степени условным, поскольку все звуки немецкого языка содержат большие или меньшие трудности. Речь может идти в основном о большей или меньшей фонетической „готовности“ учащихся при восприятии и воспроизведении тех или иных звуков. При этом близость звука иностранного языка к тому или иному звуку родного языка (или соответственно отдалённость) играет подчинённую роль и не может служить абсолютным критерием при определении последовательности введения звуков и лёгкости (или трудности) их восприятия и воспроизведения. Лёгкости восприятия всегда может сопутствовать большая лёгкость воспроизведения лишь при обязательном участии момента осмысления.

Наибольшее внимание следует уделять работе над теми звуками (и их оттенками), правильное воспроизведение которых придаёт произношению идиоматичность и раскрывает семантику (смысловое содержание) слова.

3. При работе над звуком следует, как правило, исходить из изолированного из слова звука (а не звука в слове), затем переходить к слову и затем к предложению, причём в случае надобности снова возвращаться к изолированному звуку (как в данном слове, так и безотносительно к нему).

4. Вводный курс является той базой, на которой строится в дальнейшем вся система знаний, умений и навыков по иностранному языку в школе.

Весь первый год обучения (III класс) представляет собой по существу расширенный вводный курс, имеющий наряду с другими задачами своей основной целью создать прочные, устойчивые артикуляционные навыки: в школе правильному произношению можно научить или на первой стадии обучения, или вообще не научить.

Вместе с тем это не означает, что работа по развитию произносительных навыков заканчивается в III классе. Наоборот, в IV классе она продолжается с прежней интенсивностью, имея целью ещё большую автоматизацию артикуляционных навыков. Уступая примат другим видам работы в старших классах, произношение продолжает всё же оставаться в сфере бдительного внимания учителя и предметом постоянной тренировки. Это необходимо ввиду наличия постоянной опасности придания органам речи учащихся позиций, свойственных родному языку, как следствие значительно более продолжительной активной речевой деятельности на родном языке по сравнению с той же деятельностью на иностранном языке.

5. Язык (речевая деятельность) неразрывно связан с мышлением. Обучение произношению по методу тренировки отдельных звуков или пассивного слушания без одновременного развития речевой деятельности (автоматизации осмысленного навыка) не только недопустимо, но и вредно: механический навык, приобретённый путём бессознательной или полубессознательной имитации, непрочен и неустойчив, не говоря уже о его качественной неполноценности. Вводный курс в III классе должен быть построен на базе определённого осмысливаемого и активизируемого лексического минимума и связан с развитием первичных навыков устной речи и чтения, без которых не может быть обеспечен (в будущем) необходимый произносительно-речевой автоматизм.

Методическая трактовка отдельных звуков немецкого языка

Имеющиеся работы в области фонетики немецкого языка наших советских авторов (О. Н. Никоновой, О. А. Норк, Л. Р. Зиндер и Т. В. Строевой-Сокольской) излагают звуковую систему немецкого языка скорее в научно-теоретическом, чем в методическом плане и могут быть использованы в основном для взрослой аудитории.

Ниже будет сделана попытка дать описание как характерных особенностей немецкого произношения в целом, так и отдельных звуков немецкого языка в методическом плане с учётом специфики начального обучения немецкому языку младших школьников. Исчерпывающие теоретические построения, связанные с вопросами звуковой системы немецкого языка; в задачи данного описания не входят ¹.

Отличительной чертой немецкой артикуляционной базы (в целом) является большая напряжённость произносительных органов, что создаёт целый ряд моментов, придающих произношению идиоматичность (долгота и краткость гласных, твёрдый приступ, придыхание и т. п.). Отсутствие этих признаков; наоборот, влечёт за собой неизбежную „руссификацию“ произношения.

Гласные звуки. Характерной чертой немецких гласных звуков, отличающих их от гласных русского языка, является чёткое разграничение их по долготе и краткости (количество звука), т. е. количеству времени, потребного для произнесения звука. Это явление, не свойственное родному языку учащихся (в первую очередь краткость гласных), не представляет собой особых методических трудностей, но оно очень важно с точки зрения как семантической, так и чисто артикуляционной, почему и должно быть постоянно в поле зрения учителя.

Сравним, например [ʃa:r] и [ʃar], [be:t] и [bet], [ʃpu:r] и [ʃpuɪ], [ˈo:fən] и [ˈɔfən] и т. д. Немецкие гласные по своей долготе и краткости *никогда не соответствуют* русским гласным: немецкий долгий гласный всегда продолжительнее (дольше) русского, немецкий краткий гласный всегда короче русского. Сравнивая долготу и краткость немецких и русских гласных, можно установить следующее примерное соотношение: немецкий долгий гласный так относится к русскому, как последний к немецкому краткому гласному или, иначе говоря, немецкий краткий гласный в три раза короче немецкого долгого. Сравним:

[ʃa:r]	шар	[ʃar]
1	2	3

С количеством (т. е. с долготой или краткостью) немецкого гласного связано особое произношение последующего соглас-

¹ При нижеследующем описании звуков немецкого языка мною использован наряду с уже упоминавшимися работами С. И. Бернштейна, О. Н. Никоновой, Л. Р. Зиндера и Т. В. Сокольской и др. также вводно-фонетический курс по немецкому языку О. А. Норк.

ного. Согласный, стоящий после краткого гласного, очень быстро следует за ним, как бы обрывая его, и всегда входит в состав того же фонетического слога (*fester Anschluß*). Согласный, стоящий после долгого гласного, совместно примыкает к нему и входит в состав следующего фонетического слога (*loser Anschluß*). Например, **Scha-ren** и **scharr-en**.

Эта специфическая особенность немецкого произношения придаёт ему характерную обрывистость и резкость, которая в отдельных случаях может — для русского уха — приобретать особый „лающий“ оттенок. Не представляя собой, как уже указывалось выше, особых методических трудностей, количество немецких гласных, как явление чуждое родному языку учащихся, должно явиться предметом длительной тренировки, лучше всего на парах слов, подбираемых учителем из учебника. На первых порах учитель поступит вполне правильно, если потребует от учащихся некоторой утрировки в произношении гласных, обращая внимание на особенность произношения следующих за ними согласных. При этом следует иметь в виду, что в немецком языке — в отличие от русского — *удвоенная согласная буква* означает лишь краткость предшествующего гласного звука: **Mappe** ['mapə]; **Klasse** ['klasə].

Долгота и краткость (количество) гласных тесно связаны в немецком языке с понятием качества гласных, т. е. с их закрытым или открытым произношением. Долгие гласные обычно бывают в то же время закрытыми, краткие — открытыми (звуки [a:] и [ɛ:] представляют собой исключение).

Закрытыми гласными называются те, произношение которых сопровождается более высоким подъёмом спинки языка, открытыми — те, при произнесении которых спинка языка менее поднята; ср. [ʔo:fən] — [ʔofən], [bet:] — [bet]. Наконец, необходимо учитывать ещё одну специфическую особенность произношения немецких гласных, так называемый „твёрдый приступ“ (*fester Einsatz, neuer Einsatz*), представляющий собой один из важных признаков идиоматичности немецкого произношения. Он возникает следующим образом: перед произнесением гласного звука в начале слова (или слога) голосовая щель плотно закрыта. Воздух, выдыхаемый из лёгких, прорывает эту щель, причём слышится лёгкий глухой взрывной шум, похожий на слабое покрякивание (иначе *Knacklaut*). „Твёрдый приступ“ особенно легко уловим при произнесении шепотом слов, начинающихся с гласных звуков, поэтому при

первоначальной тренировке этого явления рекомендуется про-
износить слова и предложения шопотом.

Необходимость тренировки „твёрдого приступа“, являющегося, наряду с отмеченным выше, характерным признаком немецкого произношения, придающим ему „лающий“ оттенок, объясняется тем, что, упражняя в нём учащиеся, учитель приучает их к раздельному произношению слов, начинающих с гласных, в отличие от свойственной русскому языку особенности при произношении сливать слова, начинающиеся с гласного, с предыдущим словом в одну звуковую группу.

Перейдём к рассмотрению отдельных гласных.

Гласные [a] и [a:] представляют собой наиболее открытые гласные немецкого языка и произносятся при наименее значительном подъёме спинки языка. От русского „а“ они отличаются, помимо уже отмечавшегося выше количества, ещё и тем, что произносятся с более широко открытым ртом. На это и следует указать учащимся. Сравните ['fa:nə] и Фаня.

Гласные [ɛ] и [ɛ:] отличаются друг от друга только по количеству; оба представляют собой открытые звуки и сходны с русским „э“ в словах „это“, „этот“, „целый“, „шест“. Перед этими звуками следует особенно остерегаться смягчения предшествующих согласных (см. ниже): ['ɛsən], [hɛft], [hɛl], [bɛ:r], ['kɛ:zə], ['kɛ:fiç].

Гласный [e:] — долгий, очень закрытый звук, представляющий собой значительную трудность. Необходимо добиваться усвоения учащимися способа артикуляции этого звука: углы губ раздвинуты, спинка языка значительно поднята, произносительные органы сильно напряжены. Сходство с русским звуком может привести к искажённому произношению, выражающемуся в „скольжении“, т. е. в переходе от более закрытого к более открытому произношению или наоборот. Звук [e:] — устойчивый, ровный звук, не допускающий „скольжения“: ['fe:lər], ['ne:bən], ['le:rər], [me:r], а не дифтонгизированное: Fe'ler, ne'ben, Le'rer и т. п. Следует остерегаться также смягчения предшествующих согласных.

Гласный [ɪ] — краткий, открытый звук, которому в русской звуковой системе нет равного. Несмотря на это, он усваивается учащимися относительно легко; необходимо лишь следить за тем, чтобы он произносился очень кратко, а предшествующий согласный не смягчался. Следует особо остерегаться уподобления звука [ɪ] русскому „ы“, особенно в слове [zɪnt]:

['ɪst], [bɪst], [zɪnt], [kɪnt]

Гласный [i:] — долгий, очень закрытый звук; передняя часть языка максимально поднята к нёбу, углы губ раздвинуты, произносительные органы очень напряжены. Несмотря на большое „сходство“ с русским „и“, звук [i:] не всегда легко усваивается учащимися главным образом из-за недостаточно напряжённого произношения. Вводить его нужно, сочетая объяснение с демонстрацией и имитацией. Следует остерегаться смягчения предыдущего согласного; ср. [ti:r] и русское „тир“:

[fi:r], [tsi:l], [mi:r], [di:r], [’i:m], [’li:bən]

Гласный [ɔ] — краткий открытый звук. При его произнесении рот открыт больше и губы округлены меньше, чем при русском „о“, на что и следует обратить внимание учащихся. Он находится, так сказать, „на грани“ краткого [a]. Усваивается сравнительно легко при условии соблюдения краткости произношения и указанных выше требований:

[’ɔp], [’ɔft], [’ɔrdnər], [nɔx], [’zɔtər], [’zɔnə], [vɔlf]

Гласный [o:] — долгий, закрытый звук. При его произнесении надо сильно вытягивать губы вперёд, образуя ими овал; произносительные органы сильно напряжены. Звук усваивается с известным трудом вследствие опасности упоминавшегося при [e:] „скольжения“, например, вместо [’o:fən] — O^ufən, вместо [ro:t] — ro^ut и т. д.:

[vo:], [’vo:nən], [’o:dər], [’ɔk’to:bər], [zo:], [’lo:zɪŋ]

Гласный [u] — краткий открытый звук, приближающийся к [ɔ]. Необходимо следить за тем, чтобы губы были слегка округлены, но не выдвигались вперёд, как при русском „у“:

[pʊlt], [’ʊm], [’ʊns], [’ʊnt], [’ʊnzər], [’mutər], [’bʊtər]

Гласный [u:] — долгий, очень закрытый звук. Отличается сильным выдвиганием вперёд и округлением губ при общем значительном напряжении произносительных органов:

[’u:r], [nu:r], [’ru:fən], [mu:t], [gu:t]

Гласный [œ] — краткий, открытый звук, не имеющий равного в русской звуковой системе. Усваивается сравнительно легко при сочетании описания с имитацией. Положение языка как при кратком [ɛ], положение губ как при кратком [ɔ]:

[’œfnən], [’vœlfə], [tsvœlf]

Гласный [ø:] — долгий, закрытый звук, не имеющий соответствия в русском языке. Положение языка как при [e:], положение губ как при [o:]. Этот звук воспроизводится сравнительно легко, если его введение (как и предыдущего звука) сопровождается следующим описанием: „Произноси [e:] и постепенно вытягивай губы вперёд, округляя их, как при [o:], не меняя положения языка“:

[ˈbø:zə], [ˈlø:və], [ˈhø:rəp], [ˈʃø:p], [ˈhø:fə], [ˈfø:gəl]

Гласный [y] — краткий открытый звук, не имеющий равного в русской звуковой системе. Усваивается сравнительно легко. Положение языка как при кратком [i], положение губ как при [u]:

[ˈfynf], [ˈfynftse:n], [ˈfynftsiç]

Гласный [y:] — долгий, закрытый звук, не имеющий соответствия в русской звуковой системе. Положение языка как при [i:], положение губ как при [u:]. Введение этого звука как и предыдущего, следует сопровождать описанием: „Произноси [i:] и постепенно вытягивай губы вперёд, округляя их, как при [u:], не меняя положения языка“:

[ˈy:bərg], [ˈfy:lərg], [ˈby:xərg], [ˈfty:lə], [gry:n]

Следует остерегаться смягчения согласных, предшествующих последним четырём звукам [œ], [ø:], [y], [y:]. Эти звуки, не имеющие соответствия в родном языке учащихся, в общем могут быть усвоены легче, чем это обычно предполагают. Более лёгкому усвоению способствует приведённое выше описание артикуляции этих звуков, имеющее, в частности, целью предотвратить возможные попытки отождествления их с русскими „ё“ и „ю“ в начале слова или „о“ и „у“ (со смягчением предшествующего согласного) в середине слова.

Гласный [ə] — особый, очень краткий неясный звук, встречающийся только в безударных слогах. Этот звук не представляет собой больших трудностей, но нуждается в особой тренировке, так как встречается очень часто. Для его воспроизведения можно рекомендовать последовательное упражнение: „и-э-ы [ə]“. Кроме того, особенно на первых порах, следует требовать сильного ударения на ударном слоге, что будет способствовать ослабленному произнесению [ə].

[ˈkpa:bə], [ˈpara:də], [ˈle:bəp]

В немецком языке имеются, как известно, три двугласных звука (дифтонга): [ae̯], [ao̯] и [ɔø̯], состоящих из полнозвуч.

ного слогового первого элемента и неслогового краткого неясного второго элемента.

Дифтонг [aē]; в нём первым элементом является краткое [a], а вторым очень краткое закрытое [e]:

[ʼaēn], [draē], [maēn], [naēn], [ʼtsaētʊŋ]

Дифтонг [aō]; в нём первым элементом является краткое [a], а вторым — очень краткое закрытое [o]:

[baōm], [ʼaōf], [ʼaōx], [maōs], [ʼkaōfən]

Дифтонг [ɔø]; в нём первым элементом является краткое открытое [ɔ], а вторым — очень краткое закрытое [ø]:

[pɔøp], [dɔøtʃ], [ʼhɔøtə], [ʼhɔøzər]

Эти дифтонги обычно легко усваиваются учащимися. Однако не следует допускать уподобления их русским звуко-сочетаниям „ай“, „ой“, „ау“, поскольку в немецких дифтонгах второй элемент гораздо слабее и менее отчётлив, чем в русских. В дифтонгах [aē] и [ɔø] момент иотированности второго элемента, слышимый в русских „ай“ и „ой“, отсутствует. Сравните, например, [dɔøtʃ] с руссифицированным „дойч“.

Для достижения правильного произношения дифтонгов следует требовать, чтобы учащиеся: 1) не произносили элементов дифтонга отдельно; 2) не растягивали второго элемента, а лучше обрывали его, произнося утрированно кратко; 3) не допускали иотирования в дифтонгах [aē] и [ɔø].

Согласные. Согласные немецкого языка обычно рассматриваются в своём большинстве как „лёгкие“ звуки, „сходные“ с звуками родного языка учащихся. Считая, как указывалось выше, подобную концепцию в высокой степени условной, я вместе с тем подчёркиваю большое методическое значение согласных, как фактора, придающего произношению идиоматичность. К согласным в большей даже степени, чем к гласным, может быть отнесено замечание С. И. Бернштейна о том, что „в целом ряде случаев звук неродного языка есть звук родной речи плюс иноязычная артикуляционная база“¹. Таким образом, дело идёт очень часто не о разных фонемах, а об оттенках адекватных фонем, которые как раз и создают идиоматичность или, наоборот, руссифицированность произношения.

¹ „Вопросы обучения произношению“, стр. 30.

Характернейшей особенностью немецких согласных является их большая напряжённость, большая энергичность в произнесении по сравнению с русскими согласными. Эта особенность проявляется у отдельных согласных или групп согласных различно.

У согласных [p], [t], [k] эта напряжённость выражается в так называемом „придыхании“ (Behauchung, Aspiration), благодаря которому согласные получают особое звучание после согласного слышится слабый посторонний звук, напоминающий [h] — (Hauchlaut), например [ˈkʰartə] [pʰult]. Аспирация достигается энергичным выдохом при произношении согласного. Некоторая утрировка аспирации не может повредить в дальнейшем. Возможно, особенно для [k], проведение аналогии с покашливанием: „кха“.

У согласных [b], [d], [g] большая напряжённость выражается в более сильном шуме (взрыве), сопровождающем произнесение. Графически это изобразить трудно, но представить себе довольно легко, произнеся несколько раз подряд например, слово Baum, энергично работая губами, напрягая их, и слово „баня“, не утрируя обычного вялого положения губ при произнесении этого слова.

Учащиеся с большой лёгкостью усваивают эти взрывные согласные. Если при этом согласные будут слегка оглушаться, т. е. приобретать оттенки звучания [p], [t], [k], то это может рассматриваться как вполне нормальное явление.

Согласные [ʃ], [ʒ], [r] являются, пожалуй, единственными вполне тождественными русским звукам. Впрочем, немецкий [r] — переднеязычный (не „картавый“), отличается от русского меньшей „раскатистостью“: он произносится при одном прикосновении кончика языка к нёбу. Эта особенность немецкого [r] наиболее ярко проявляется в конце слова после [ə] — редуцированного звука, например [ˈtsimər], [ˈle:rər], [ˈfy:lər].

Согласные [f], [v], [s], [z], [ʃ], [x], [ts] почти тождественны аналогичным звукам русского языка; они отличаются лишь общей напряжённостью произносительных органов. Во всяком случае, в условиях школьного обучения добиваться большей идиоматичности в их воспроизведении не представляется целесообразным.

Согласные [pf], [tʃ]; первый из них в русском языке отсутствует, второй соответствует русскому „ч“, но без русифицирующего его смягчения: немецкий [tʃ] гораздо твёрже русского „ч“. В звуке [pf] элемент [f] должен непосред-

ственно смыкаться с [p], у которого в связи с этим отсутствует характерная аспирация. Учащиеся склонны вообще опускать элемент [p] и произносить, например, вместо [pfe:rt] — [fe:rt], вместо [pfunt] — [funt] и т. д., против чего учитель должен своевременно принять меры.

Согласные [j], [ç]; первый из них обычно не представляет трудностей в сочетаниях с гласными а, и, i, о, но с трудом усваивается в сочетаниях со звуками [ø:], [u], [y:], [y]. Последние комбинации, впрочем, едва ли могут встретиться в течение первых двух лет обучения.

Звук [j] характерен также своей напряжённостью и шумностью.

Согласный [ç] представляет собой беззвучный вариант согласного [j]. Он обычно усваивается путём следующего объяснения: „Произноси [j] так, чтобы голоса не было слышно“. Имитация никогда не даёт должного эффекта. В особо упорных случаях никак нельзя „примириться“ с руссифицированным „мих“, „дих“, „их“ и т. п., а следует предложить учащемуся произносить вместо [ç] русский звук „щ“. Получается звучание, приближающееся к варианту звука [ç].

Согласный [h] — глухой звук, может быть сравнен с тем, который мы производим, когда хотим подышать, например, на замёрзшее стекло. Собственно говоря, это лёгкий выдох, следующий после глубокого вдоха. Младшему школьнику после приведённого объяснения можно указать, что губам и языку надо предварительно придать положение, нужное для последующего гласного, а затем „подышать“ на гласный.

Согласный [l] является одним из самых трудных звуков немецкого языка, так как в русской звуковой системе имеются две фонемы „л“ и „ль“, не соответствующие немецкому [l], и учащиеся постоянно сбиваются то на одно, то на другое произношение. Достигнуть правильного воспроизведения [l] можно следующим объяснением: „Произнося [l], загни кончик языка назад“. Учителю придётся постоянно напоминать учащимся о положении языка, так как устойчивость этого звука будет неизменно подвергаться испытаниям, особенно при сочетаниях la, le, lu, lü и т. д.

Согласный [ŋ] также труден для учащихся, но отсутствие аналогий в родном языке облегчает его аналитическое восприятие, а следовательно, и создаёт предпосылки для воспроизведения. Подготовительным упражнением может служить последовательное произнесение звуков: [b] — [m], [d] — [n], [g] — [ŋ],

где вторые звуки являются носовыми вариантами первых. Объяснение даётся следующее: „Произноси [ŋ] „в нос“, прижимая кончик языка к нижним зубам“. Наибольшую трудность представляет устранение элемента [g], который должен как бы „застревать в носу“. Однако, уяснив способ образования звука [ŋ], учащиеся воспроизводят его обычно достаточно точно.

Заканчивая методический обзор немецкой звуковой системы, необходимо остановиться ещё на двух особенностях, характерных для русского произношения, которые учащиеся склонны переносить на немецкий язык. Это явление палатализации и ассимиляции. Палатализация состоит в том, что учащиеся произносят смягчённо согласные перед последующими переднеязычными гласными e, i, ö, ü, в то время как немецкая звуковая система знает только твёрдые согласные, за исключением [ç]. Так, например, учащиеся склонны произносить немецкий согласный t перед i наподобие русского „ть“ и, следовательно, слово Tisch как русское слово „тишь“, артикль женского рода die — наподобие русского слова „диво“, и т. д., т. е. допускают смягчение немецкого согласного в тех случаях, когда это свойственно русскому языку.

Явление ассимиляции состоит в том, что учащиеся часто произносят звонко согласные в конце слога или слова перед последующим звонким согласным, в то время как нормой немецкого произношения является глухость согласных в конце слога или слова. Например, учащиеся постоянно произносят сочетания **das sind** — даз-зинт, **es gibt** — эз-гипт и т. д. (сравните русское: дуб большой — дуб-большой, мороз злой — мороз-злой и т. д.).

Учитель должен постоянно следить и за самим собой и за учащимися, не допуская этих ошибок, и систематически и неуклонно бороться с ними.

Несколько слов следует сказать об ударении. В немецком языке ударение значительно сильнее выражено, чем в русском. Особенно на первых порах учитель должен добиваться некоторой утрировки в выделении ударного слога, одновременно следя за тем, чтобы безударный слог не „проглатывался“. Ударение на артикле и произнесение его в отрыве от следующего за ним существительного представляет собой очень типичную и устойчивую ошибку, которую необходимо предупреждать. Учащиеся склонны произносить, например: [de:r] [tɪf]; [di:] [ta:fəl]; [da:s] [pult] вместо правильного: [de.'tɪf]; [di.'ta:fəl]; [das 'pult]. Учитель должен на первых же уроках указать на

безударность артикля и не допускать его произнесения в отрыве от последующего существительного.

При переходе к целым предложениям следует с самого же начала приучать учащихся выделять слово (или слова), несущие на себе логическое ударение в предложении, и вырабатывать у них умение сознательной интонации. Впоследствии чтение, будучи подготовлено устными упражнениями, в свою очередь придёт учителю на помощь в этой его работе.

Упражнения для развития произносительных навыков

В обучении произношению младших школьников должны принимать участие не только произносительный аппарат и слух, но также и зрение. Младших школьников вполне можно ознакомить в элементарной форме со структурой органов речи и даже продемонстрировать им разрез гортани. Безусловно следует использовать также то зрительное впечатление, которое учащиеся могут получить, наблюдая физиогномическое изображение звуков (как самим учителем, так и на картинах или фотографиях)¹. Было бы также весьма желательно, если это не встретит возражений по педагогическим соображениям, чтобы учащимся была дана возможность наблюдать за положением их органов речи при произнесении того или иного звука с помощью маленького зеркала. Во всяком случае учитель должен иметь в виду, что при домашних произносительных упражнениях целесообразно пользоваться зеркалом.

В условиях больших по численности классов одним из важнейших упражнений при обучении произношению является *хоровая* речь, т. е. говорение в унисон, как в составе всего класса, так и продольными или поперечными рядами. Для того чтобы хоровая речь давала должный эффект, необходимо соблюдение следующих правил: во-первых, учащиеся должны быть приучены к определённому ритму речи, который на первых порах должен носить особенно подчеркнутый характер. Затем с самого же начала должно быть установлено, что говорить следует негромко, но внятно, ясно и отчётливо, энергично работая органами речи. Ни в коем случае нельзя допускать, чтобы хоровая речь переходила в крик: это не даёт никакого эффекта, кроме мешающего в условиях работы школы шума.

¹ Ср., например, работу Н. Д. Кирилловской, Звуки французского языка, Учпедгиз, М.—Л., 1947 или Таблицы по французскому языку для начальной школы, составленные Н. И. Тенновой.

Наоборот, учитель должен в отдельных случаях приучать учащихся говорить шопотом: это способствует выработке более отчётливой артикуляции.

Совершенно естественно, что в хоровой речи должен участвовать весь класс (см. также „Устная речь“). Коллективные формы работы, разумеется, не исключают индивидуальной отработки произношения каждого учащегося. Учитель должен иметь в виду, что всякая форма речевой деятельности учащегося есть также, а в III классе в первую очередь — упражнение в произношении. Упражнения в чтении также являются ценным средством развития произносительных навыков. Допуская включение чтения в педагогический процесс после первых двух-трёх устных уроков, я вместе с тем полностью разделяю мнение С. И. Бернштейна о том, что „для того чтобы работать с книгой, надо уже уметь правильно произносить звуки“.

Для того чтобы чтение способствовало закреплению произносительных навыков, а не мешало ему, необходимо разъяснить учащимся соотношение между буквой и звуком. Разумеется, сравнение звуковой системы с орфографической должно проходить постепенно (в течение всего первого года обучения или первых трёх четвертей его) по мере включения буквенных образов звуков (см. также „Чтение“).

В связи с этим необходимо особо остановиться на вопросе о транскрипции. Применение транскрипции в школе при обучении немецкому языку считалось долгое время не только излишним, но даже вредным. Здесь не место вдаваться в длительную дискуссию по этому вопросу. Достаточно привести следующие доводы в пользу применения транскрипции. Многолетние неудачи в области обучения произношению убедительно доказывают необходимость условного графического обозначения отдельных звуков, если в наши задачи входит *сознательное* обучение произношению. В самом деле, обилие вариантов в орфографическом обозначении одного и того же звука, например [a:] или [i:], сходство в орфографическом обозначении звуков, различных не только по количеству (долгота и краткость), но и по качеству (открытость и закрытость), как, например, — в словах **leben** (долгий закрытый звук) и **Heft** (краткий открытый звук) и т. д. и т. п., требуют условного графического обозначения звуков. Чрезвычайно характерно, что сами учащиеся, как показывает многолетний опыт, испытывают потребность в каком-то условном обозначении звуков иностранного языка. Каждый учитель хорошо знает из своей практики, что учащиеся стремятся облегчить себе усвоение звуков иностран-

ного языка, надписывая иностранный текст учебника русскими буквами в том виде, в каком им удалось воспринять то или иное звуко сочетание из уст учителя. Нередко можно видеть такие надписи, как „глюклих“, „кёфих“ (Käfig), „хаус“, „шюлер“ или даже „шуллер“ и т. п. Вредность подобной практики очевидна.

Транскрипция даёт учащимся графическое представление звука, единообразное начертание его, независимое от орфографического обозначения, и вместе с тем создаёт в его сознании устойчивые ассоциации между графическим знаком и его звуковым образом, а следовательно, и предпосылки для выработки навыка правильного произношения и механизма чтения.

В настоящее время многолетние споры о вреде и пользе транскрипции как будто решены. Транскрипция получает права гражданства в средней школе. Учпедгизом выпущены утверждённые Министерством просвещения РСФСР фонетические таблицы и таблицы правил чтения по немецкому языку (и другим языкам). Есть все основания рассчитывать, что как эти таблицы в целом, так и в частности применение транскрипции, будут способствовать улучшению качества работы по выработке навыков произношения и механизма чтения на иностранном языке.

Опыт и эксперимент покажут, каковы пределы разумного использования транскрипции в III — IV классах.

Слушание *лингфона* и вообще образцовой речи и произношения на иностранном языке, безусловно, может содействовать выработке произносительных навыков. Однако в школьных условиях этот вид упражнений пока, к сожалению, ещё не нашёл массового применения.

Это объясняется в первую очередь тем, что имеющиеся курсы иностранных языков на грампластинках по своему содержанию и методике построения не отвечают требованиям школьного обучения, в частности в III — IV классах. Идеальным рисуется такое положение, при котором все тексты начального учебника иностранного языка могли бы быть озвучены, т. е. записаны на грампластинки. Такая серия грампластинок, приложенная к учебнику, оказала бы огромную помощь учителю и, несомненно, значительно двинула бы вперёд процесс обучения произношению и языку в целом в III — IV классах. Пока — это дело будущего. Вместе с тем кое-какая работа в этом направлении уже ведётся. Сектор методики иностранных языков Института методов обучения Академии педагогических наук РСФСР провёл экспериментальную запись ряда текстов и упраж-

нений из учебника немецкого языка для III—IV классов давшую при размножении на плёнку вполне удовлетворительные результаты. Надо полагать, что эти пластинки, представляющие собой, несомненно, лишь первый шаг в направлении создания звуковых пособий при изучении иностранных языков, смогут стать достоянием каждого учителя¹.

Особо следует остановиться на *заучивании стихотворений*. Конечно, в III и IV классах речь может идти о небольших детских стишках, „считалочках“ и т. п., преимущественно четверостишиях. Однако пренебрегать этой работой не следует. Именно разучивая стихотворения, учащиеся могут наиболее легко добиваться правильного произношения и получать элементарное представление о немецком ударении и интонации. Декламация стихотворений — прекрасное средство развития произносительных навыков, и учитель не должен жалеть времени и труда, добываясь качественной отработки разучиваемых стихов.

Эксперимент и опыт работы в III и IV классах показали, что учащиеся усваивают немецкое произношение в общем значительно легче и, главное, охотнее, чем старшие школьники. Однако учитель не должен создавать себе иллюзий по поводу лёгкого восприятия учащимися немецких звуков. *Одно дело „поставить“ звук*, как говорят фонетисты, *а другое дело закрепить его*. Закрепление звука в слове, в предложении — занятие длительное и кропотливое, требующее терпения, настойчивости и выдержки. В этой работе не следует слишком спешить, стремясь поскорее охватить всю систему звуков немецкого языка. Учитель должен иметь в виду, что в его распоряжении имеется два года для того, чтобы закрепить у учащихся навыки правильного произношения, что это, наряду с устной речью и техникой чтения, та основная задача начального обучения немецкому языку, которую может разрешить только он, так как в старшие классы учащиеся придут уже с готовыми произносительными навыками (хорошими или плохими) и там уже почти не будет времени на исправление допущенных раньше ошибок.

Из этого, разумеется, не следует, что учитель должен забросить все виды работы над языком и читать учащимся лекции по фонетике. Отнюдь нет. Но он сам прежде всего дол

¹ В последнее время Министерство просвещения РСФСР также организовало запись на грампластинки текстов учебников по иностранным языкам.

жен быть в известной мере фонетистом и, сочетая доступные учащимся объяснения и наглядность с упражнениями, индивидуальными и хоровыми, добиваться *практического закрепления произносительных навыков в устной речи и в чтении* и неустанно работать над созданием прочной артикуляционной базы.

Глава 2

СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС

Общее

Проблема словарного запаса в начальном обучении иностранным языкам была поставлена ещё Коменским впервые одновременно в двух планах: в плане тематики и в плане количественном. В „Великой дидактике“ он указывает, что начальный учебник должен „заключать в себе словарный материал для детского разговора и несколько сот слов, связанных в кратких изречениях“¹. Известно, что под „словарным материалом для детского разговора“ Коменский понимал доступную школьнику тематику, заимствованную из окружающего его чувственного мира.

Вместе с тем выбор словаря, связанного с обиходной тематикой, являлся в значительной степени субъективной функцией данного автора, что при ограниченном (количественно) словарном запасе на начальной ступени обучения иностранному языку неизбежно вело к совершенно различной лексической интерпретации одних и тех же тем в различных начальных учебниках.

Это привело в современной методике к необходимости поставить вопрос о правильном отборе и рационализации словаря учебников.

Проблема рационализации и организации словарного запаса

Проблема рационального построения словаря для начального обучения иностранному языку состоит из следующих моментов.

1. Качественный отбор словаря: сюда относятся принципы отбора слов и их обоснование.

2. Дозировка словаря: установление количественных нормативов по отдельным этапам обучения.

¹ Великая дидактика, „Метод языков“, п. 20.

3. Повторяемость словаря: сюда относится выработка количественных и иных нормативов, обеспечивающих усвоение лексики, а именно: повторяемость слов в пределах урока и виды этой повторяемости (в речи учителя, в тексте учебника, в упражнениях учебника, в картинно-предметной наглядности), повторяемость в последующих уроках, повторяемость в рамках одной темы и, наконец, преемственность словаря в последующих темах как фактор, обеспечивающий возможность повторяемости в дальнейшем.

При решении этих частичных проблем, как и проблемы в целом, должны приниматься в соображение следующие связанные с ними факторы: цель обучения иностранному языку (как на начальной стадии, так и в перспективе — конечная цель) и в связи с ней взаимоотношение между „продуктивным“ и „рецептивным“ словарём в процессе обучения, а также возраст учащихся, численность аудитории и количество часов, отводимых на обучение иностранному языку на данном отрезке времени.

Советская методика преподавания иностранных языков уделяет проблеме отбора словаря большое внимание. В частности, коллективом сектора методики иностранных языков Института методов обучения АПН была проведена работа по отбору лексического минимума (продуктивного и рецептивного) по трём языкам для средней школы. Принципы, положенные в основу отбора словаря для этого лексического минимума, существенно отличаются от принципов, используемых зарубежными методистами. Подробное изложение и обоснование критериев отбора словаря-минимума можно найти в предисловии к этому изданию¹.

Что касается проблемы дозировки словаря, то по этому поводу пока сколько-нибудь серьёзных теоретических исследований нет. Здесь приходится опираться в основном на опыт отдельных авторов учебников и лучших учителей.

Для III — IV классов программа Министерства просвещения РСФСР (1949 г.) предусматривает продуктивный словарь, подлежащий усвоению в течение первых двух лет обучения иностранному языку, в количестве 500 слов.

Не предвещая результатов будущих экспериментальных исследований, настоятельная необходимость в которых стано-

¹ Словарь-минимум по английскому, французскому и немецкому языку для средней школы под ред. И. В. Рахманова, Изд. словарей, Москва 1947 и последующие издания.

вится всё более осязаемой, я полагаю на основании имеющегося опыта обучения иностранным языкам в III и IV классах, а также высказываний отдельных учителей, что приведённая цифра в общем отражает реальные возможности школы при данной целеустановке обучения и данном количестве недельных часов (3 часа).

Таким образом, количество новых слов, вводимых на каждом уроке и подлежащих активному усвоению, не должно в среднем превышать в III классе 3—5. В IV классе оно, возможно, будет несколько выше, ввиду необходимости чередовать введение словарного и грамматического материала.

В области установления количественных норм повторяемости словаря мы располагаем ещё более бедным материалом.

Правда, в теоретических работах советских методистов имеются некоторые указания о необходимом числе повторений нового слова в рамках урока или учебника, но эти указания не подкреплены экспериментальными данными.

Так, А. А. Любарская указывает, что слова, намечаемые для активного запоминания, должны повторяться в тексте урока и упражнениях к нему минимум 5 раз. Аналогичного мнения придерживаются в общем Г. В. Гольдштейн и И. А. Грузинская.

Со своей стороны я полагаю, что для решения проблемы повторяемости слов одного математического фактора в высокой степени недостаточно. Разумеется, повторяемость слов 5—6 раз в ходе урока и 15—20 раз в рамках всего учебника является желательной и, по видимому, даже необходимой. Но значительно большую роль, несомненно, будут играть те способы и приёмы, при помощи которых будет достигнута эта повторяемость, а также степень „активизируемости“ того или иного слова или оборота речи, иначе говоря, выявление тех слов и оборотов, которые нуждаются в большей или меньшей „искусственной“ повторяемости в отличие от тех, повторяемость которых естественно вытекает из речевой деятельности учителя и учащихся в классе на уроках немецкого языка.

Сюда же относится и такой вопрос, как повторяемость слов и оборотов, обеспечиваемая преемственностью тематики в рамках начального учебника и в рамках последующих учебников, и вопрос о пределах этой повторяемости и преемственности.

Все эти вопросы находятся в настоящее время в стадии постановки. Вместе с тем с совершенной очевидностью вытекает необходимость проведения педагогических экспериментов

в широких масштабах для того, чтобы получить данные, необходимые для разрешения поставленных вопросов.

Авторы стабильных учебников, методисты и педагоги вынуждены в ожидании этих экспериментальных исследований в значительной мере руководствоваться личным опытом и наблюдениями.

Нет сомнения, что именно наша экспериментальная педагогика и методика способны разрешить всё ещё не разрешённые вопросы, связанные с проблемой рационализации словаря для начального обучения иностранному языку.

Способы введения и раскрытия значения слов

В нижеследующем изложении я исхожу из тематического принципа построения словарного материала для начального обучения иностранному языку. Такое построение словаря, принятое в программе Министерства просвещения, представляется практически, действительно, наиболее целесообразным, поскольку лексика, объединённая по кругам понятий, по смысловому признаку обеспечивает более прочное усвоение, закрепление и воспроизведение её. Такой словарь легче рационализировать и систематизировать, что в свою очередь облегчает повторение слов и подытоживание каждого этапа работы.

Содержание тем: школа, школьный обиход, семья, отражение участия ребят в политических событиях, досуг и игры школьников, животный мир и т. п., до известной степени определяет и те способы, которые должны находить применение в процессе введения и раскрытия значения слов.

Данному вопросу в специальной методической литературе уделялось и уделяется весьма большое внимание. В основном эти методы сведены к двум принципам: метод беспереводной семантизации и метод семантизации при помощи перевода на родной язык. Для начального обучения, оперирующего, естественно, очень небольшим запасом понятий на изучаемом иностранном языке, главным образом конкретными понятиями, это различие сводится практически к применению наглядности во всех её видах или к отказу от неё.

Советская методика преподавания иностранных языков безоговорочно признаёт большую роль наглядности на начальной стадии обучения (V класс). Что же касается условий более раннего начала обучения иностранному языку, то можно сказать, не опасаясь впасть в преувеличение, что наглядность имеет здесь решающее значение.

Устанавливая первичность наглядности и беспереводной семантизации, в начальном обучении немецкому языку, в частности при введении новых слов, я вместе с тем полностью отдаю себе отчёт в том, что именно на начальной ступени обучения каждое новое иностранное слово (понятие) независимо от того, связано ли его восприятие с чувственным образом или не связано, неизбежно будет осмысляться или доосмыляться в сознании учащегося на его родном языке.

Отношение между родным и иностранным языком в процессе обучения гениально сформулировано Марксом: „новичок, научившийся иностранному языку, всегда переводит его мысленно на свой родной язык; дух же нового языка он до тех пор себе не усвоил и до тех пор не владеет им свободно, пока он не может обойтись без мысленного перевода, пока он в новом языке не забывает родного“¹.

Вместе с тем возникает вопрос: оправдано ли, принимая во внимание вышеизложенное, применение беспереводных методов семантизации слов (в связи с наглядностью или без неё)?

С нашей точки зрения — безусловно оправдано.

Противники беспереводных методов семантизации слов из числа наших советских методистов, охотно цитируя вышеприведённое высказывание Маркса в его первой части, обычно „забывают“ вторую часть. Совершенно очевидно, что того полного овладения языком, которое имеет в виду Маркс, можно достигнуть лишь постепенным развитием мышления школьника на иностранном языке, даже если на первых порах оно носило бы самый элементарный характер, охватывая те простейшие конкретные понятия, которые черпаются из окружающего школьника объективно-реального мира и соответствовало имеющимся у него языково-ограниченным средствам выражения.

Способ развить эту мыслительную деятельность школьника на иностранном языке я усматриваю, в частности, в некотором преднамеренном удлинении пути от восприятия иностранного слова до его осознания. Усиленная работа мысли, связанная с осознанием понятия на иностранном языке, известное волевое напряжение, вызванное необходимостью преодолеть определённые трудности в процессе этого осознания, имеют не только языково-мыслительное, но и психолого-педагогическое значение. Основной аргумент противников беспереводной семантизации, сводящийся к тому, что „проще всего“ сразу дать перевод

¹ К. Маркс, Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта, Госполитиздат, 1948, стр. 9.

нового слова, не выдерживает критики прежде всего именно в этом последнем плане. Известно, что прочное знание достигается лишь при условии затраты определённого труда, определённой энергии на приобретение этих знаний, а психология подтверждает на основе многочисленных экспериментов, что ассоциация предмет-слово усваивается значительно легче и сохраняется прочнее, чем ассоциация слово-слово.

Каковы способы беспереводной семантизации новых слов, которые могли бы быть применены в начальном обучении немецкому языку?

Важнейшим из приёмов является, как это следует уже из вышесказанного, предметно-картинная наглядность. Сюда относится показ и название предметов школьного (классного) обихода, причём последнее обязательно связывается с работой над фонетическим образом слова (см. выше, глава 1 „Фонетика“).

Затем сюда должно быть отнесено показывание картин, изображающих отдельные предметы, действия и состояния.

При введении понятий, характеризующих качество или свойство предметов, например „большой“, „маленький“, „круглый“ и т. п., целесообразно использовать приём одновременного показа нескольких предметов (изображений), отличающихся одним и тем же свойством (качеством).

Наконец, большую роль будет играть также мимика и жесты, интонация и модуляция речи самого учителя. Я далёк от мысли требовать от учителя законченного актёрского мастерства, но полагаю, что уместный жест, повышение или понижение голоса или интонационная акцентировка могут оказаться не менее выразительными, чем иная картина.

К этой последней должны быть предъявлены совершенно определённые и, я сказал бы, жёсткие требования. Следует помнить, что ребёнок, школьник, обладает подчас гораздо большим художественным чутьём и вкусом, чем это полагают взрослые.

Картина должна быть композиционно лаконична, не содержать никаких лишних элементов, давать максимум выразительности в изображении предметов (действий, состояний) и в остальном отвечать требованиям художественного реализма.

Такие картины, как какая-нибудь „осень“, где в левом углу изображалась уборка ржи, а в правом — сбор винограда, могли вызывать у детей лишь недоумение.

Приведём пример методически правильной композиции картины. Прежде чем дать сводную — я называю её условно „синтезирующей“ — картину, например по теме „класс“, кото-

рая — замечу — может вовсе не фигурировать при введении словарного материала, а появиться лишь на последующих этапах работы с данным словарём, необходимо дать отдельные элементы этой картины, например: парты, стол, стул, доска, тряпка, мел, книга, тетрадь, учитель, учащиеся и т. д. Эти изображения — отдельные элементы будущей синтезирующей картины.

Введение этих слов может производиться или изолированно (в основном из фонетических соображений) или в предложении (что методически, разумеется, лучше).

После того как указанные слова введены в связи с отдельными изображениями (или предметами), может быть показана синтезирующая картина, содержащая именно указанные элементы или меньшее их число, но никак не большее.

Я привёл пример картины с большим числом отдельных элементов. В этом виде подобную картину целесообразнее использовать для повторения и контроля. Для закрепления лексики целесообразно показывать учащимся картины с меньшим количеством отдельных элементов, руководствуясь принципом постепенного усложнения композиции. Чем динамичнее будет такой рисунок, чем больше его изобразительная экспрессивность, тем большее впечатление он произведёт на учащихся, тем сильнее он сконцентрирует их внимание, тем прочнее будет сохранение связанных с ним понятий на иностранном языке¹.

Из других приёмов беспереводной семантизации, доступных для младших школьников, укажу на контрасты (антонимы). Уже упоминавшиеся понятия „большой“ и „маленький“ или „тёмный“ и „светлый“ при условии предварительного знакомства с одним из них могут быть введены по принципу сопоставления или противопоставления.

Значительно реже, по причине ограниченности словаря, могут быть использованы принципы синонимии и объяснения в контексте.

Сравнительно чаще и притом в связи с элементами грамматики может быть применён этимологический принцип, например: *Mischa ist ein Schüler; Anna ist eine Schülerin; wir lernen in der vierten Klasse; das Lernen ist nicht schwer.*

Необходимо иметь в виду, что на практике изолированные приёмы семантизации встречаются довольно редко. Большой

¹ Ср. также статьи Е. В. Фишман и Е. И. Ительсон в № 2 журнала „Иностранные языки в школе“ за 1949 г.

частью они применяются в тех или иных комбинированных сочетаниях, например показ картины и жест, демонстрация предмета и наглядность при помощи голосовых средств и т. п.

Во всех случаях, когда это возможно, семантизации при помощи перевода на родной язык как первичного момента следует избегать. Опытный учитель прекрасно знает из своей практики, что значение нового слова или оборота, введенного им, обязательно будет подсказано, в конце концов, на родном языке из аудитории. Если же это почему-либо не имеет места, то он должен сам предложить учащимся назвать значение нового слова или оборота на их родном языке. Во всех случаях, когда учитель не располагает достаточными средствами для беспереводной семантизации или когда он сомневается в правильном понимании его объяснений учащимися, он, безусловно, должен обратиться к помощи родного языка, не теряя более времени на описательные приемы. От педагогического умения учителя будет зависеть сокращение числа этих случаев до минимума. Объективные условия III—IV классов чрезвычайно благоприятны для беспереводной семантизации новой лексики. Надо только уметь их использовать, и положительные результаты этой работы не замедлят сказаться.

Вместе с тем учитель должен всегда иметь в виду, что понимание и осмысление до конца вновь вводимой лексики будут служить залогом прочного её закрепления.

Способы закрепления словаря

Под закреплением материала, в данном случае словарного материала на иностранном языке, понимается третий момент в системе усвоения знаний, следующий за восприятием и осмыслением его и предшествующий полному овладению материалом.

От способов, которыми была введена новая лексика, от степени их эффективности в значительной мере зависит успех дальнейшей работы по закреплению материала.

Введение нового словарного материала и вопросы учителя, связанные с выяснением правильности его восприятия и осознания учащимися, могут рассматриваться как первая стадия закрепления.

Вместе с тем было бы совершенно неправильным полагать, что закрепление словаря в дальнейшем может и не являться предметом специальных упражнений. Однако на практике можно часто наблюдать недооценку закрепления материала со стороны

учителя, предоставление этой работы своего рода педагогическому „самотёку“.

Прежде чем перейти к изложению системы упражнений, направленных к закреплению словаря, целесообразно констатировать, что эти упражнения различны для продуктивного и рецептивного словаря¹. Безусловно, весь словарный запас первых двух лет обучения иностранному языку (словарь учебника) должен быть продуктивным, за очень немногими исключениями (например, отдельные выражения или не повторяющиеся слова в стихотворениях или тексте для внеклассного чтения).

Поэтому ниже будет идти речь о закреплении продуктивного словаря. Последнее тесно связано, особенно в условиях начального обучения иностранному языку, с развитием навыка устной речи, и к этому вопросу мы вернёмся в соответствующей главе данного раздела².

Под первой стадией закреплению следует понимать, как уже указывалось, самый процесс введения и восприятия новой лексики и связанное с ним выяснение правильности восприятия и осмысления.

Учащийся воспринимает речь учителя и, осмысляя её, сам включается в активный процесс речи. Например: учитель, демонстрируя ряд предметов, вводит слово **schwarz**: „**Die Tafel ist schwarz**“, „**das Pult ist schwarz**“, и сам задаёт себе вопрос: **Was ist schwarz?** и отвечает на него. К этому моменту учащиеся уже поняли значение слова **schwarz** и подсказали — „чёрный“.

Учитель обращается с тем же вопросом к классу, и вызванные им учащиеся отвечают: „**Die Tafel ist schwarz**“ и т. д.

Данный пример относится к самому началу обучения, к первым урокам. Характерная особенность вопросов этой стадии состоит в том, что самые вопросы содержат в себе вновь введённое слово, которое учащийся должен употребить в своём ответе. Поэтому учитель должен внимательно следить за тем, чтобы ответы не носили механического характера, чтобы

¹ Эти термины, как более отвечающие вложенному в них содержанию, заменяют прежние условные наименования „активный“ и „пассивный“ словарь.

² В методической практике к рецептивному словарю учащиеся на первом году обучения причисляют обычно и ту лексику, которая фигурирует в каждодневных обращениях учителя к классу и к отдельным учащимся и которая, как правило, в учебнике не встречается, например: „**Komm an die Tafel, wisch die Tafel ab! Lies! Setz dich!**“ Я полагаю, что и этот словарь может быть включён в продуктивный запас учащихся (см. также главу „Устная речь“).

учащиеся понимают, что они отвечают. В дальнейшем вопросе может и не содержать слова (оборота), которое учащийся должен включить в свой ответ.

Например: „Die Kinder stehen am Fenster. Wo stehen die Kinder?“ и т. д. ¹.

В дальнейшем ходе обучения, когда учитель приступит к связному изложению материала и когда последний примет форму фабульных текстов (преимущественно в IV классе), первая стадия закрепления может выражаться не только в постановке контрольных вопросов и ответов на них и других аналогичных упражнениях, но и в более или менее свободной передаче этого рассказа учащимися. При этом такой пересказ должен быть обязательно подкреплён зрительными образами — картиной или может сопровождаться предварительно написанными учителем на доске ключевыми словами (глаголы).

Последнее целесообразно для предупреждения возможных ошибок. Впрочем, запись новых слов уместнее относить на вторую половину урока, когда она может явиться также отчасти контролем усвоения вновь введённой лексики.

Следующим весьма эффективным, как показал опыт, приёмом закрепления, также целесообразно связываемым с зрительным образом, является заполнение пропусков в предложении (подстановка). Особенно на самой начальной стадии обучения пропуски в предложении полезно заполнять изображением предмета, название которого подлежит закреплению. При этом изображение это должно в точности соответствовать тому, которое было использовано при введении слова. Эти упражнения могут носить также вопросно-ответный характер: „Wer steht am?“ (изображение окна) и т. д. или характер *Zurufübungen*, к выполнению которых привлекается весь класс, например: „Die Kinder stehen... (hier, dort, im Zimmer)“, „Das Buch liegt auf ... (dem Tisch, dem Stuhl, dem Fenster)“.

¹ Я сознательно рекомендую начинать с вопросов, считающихся более „трудными“, типа *Wie? Was?*, вопреки установившейся методической традиции начинать с так называемых „yes“ — and — „no“ — questions, в которых на первом месте стоит связка. Эта традиция механически перенесена из зарубежной методики без учёта того обстоятельства, что связка, имеющаяся в немецком, французском, английском и других языках, отсутствует в русском языке в настоящем времени. Для русских учащихся она представляет собой известную трудность, и поэтому целесообразнее преодолеть её и освоиться с ней сперва в рамках вопросительного предложения, содержащего вопросительное слово.

Эти упражнения могут иметь также разнообразные варианты, например, показ картин, составленных по типу предметного лото, составление рассказов, состоящих из текста и включённых в него изображений, и т. п.

Заключительным моментом первой стадии закрепления, который отчасти служит и первым контролем усвоения, является запись новых слов на доске, включаемая в педагогический процесс непосредственно после включения в него навыка письма (см. главу 6 „Письмо“).

Новые слова записываются учителем на доске во второй половине урока с теми грамматическими пометами, которые соответствуют уровню грамматических знаний учащихся. Существительные должны обязательно записываться с определённым артиклем.

Рядом с иностранным словом учитель записывает его значение на родном языке учащихся, однако предварительно потребовав у самой аудитории назвать это значение и проверив таким образом, во-первых, снова правильность понимания его учащимися, во-вторых, насколько учащиеся в ходе урока усвоили это новое слово.

Учащиеся списывают слова в свои классные тетради.

Под второй стадией закрепления надо понимать ту работу, которая, будучи подготовлена в классе, выполняется учащимися дома в процессе изучения словаря, воспринятого и усвоенного на уроке. Сюда в первую очередь относится переписывание новых слов в специальную словарную тетрадь.

Многие учителя считают, что такая двойная обработка словаря слишком перегружает учащихся. Существует также мнение, что при повторной переписке могут вкратиться ошибки, которые тем самым будут учащимися закреплены. Я не разделяю этих опасений. При небольшом количестве новых слов, вводимых на каждом уроке, едва ли можно говорить о чрезмерной нагрузке учащихся. Педагогическое же значение этой работы трудно переоценить. Работа со словарной тетрадью не только способствует закреплению словаря, но и воспитывает учащегося, приучает его к порядку, организованности, помогает ему вести учёт его фактических знаний. Известны случаи, когда умело поставленный учёт словаря и рациональное ведение словарных тетрадей оказывали большое влияние на успешный ход обучения иностранному языку. Учащиеся дорожили своими словариками, постоянно обращались к ним и нередко сохраняли их в течение ряда лет после окончания школы.

Для словарных тетрадей может быть предложена следующая схема, проверенная практикой.

Имена существительные	Глаголы	Прилагательные и наречия	Местоимения, союзы и предлоги	Обороты речи
1	2	3	4	5

Возможно увеличение числа граф до семи за счёт выделения в отдельные графы наречий и местоимений, но это не представляется целесообразным. При крупном почерке младших школьников развёрнутого листа тетради может не хватить на столько граф, а методически это на начальной ступени обучения не вызывается необходимостью.

(О грамматических пометах см. главу 3 „Грамматика“).

Противники двойной обработки новой лексики — в классе и дома — правы постольку, поскольку эта работа, действительно, увеличивает нагрузку учителя.

При двойной переписке, особенно вначале, учащиеся могут допустить описки, ошибки вследствие невнимания и т. п. Учитель должен это всегда иметь в виду и регулярно проверять документацию учащихся, предупреждая закрепление допущенных ошибок.

Особо следует остановиться на заучивании слов. Нередко у отдельных учителей можно наблюдать некоторую боязнь заучивания новых слов, как результата приложения механической памяти.

Разумеется, механическая память, как она трактовалась педагогами старой школы, отнюдь не является универсальным средством. В предыдущем изложении я, наоборот, неоднократно пытался доказать преимущества осмысленного восприятия перед механическим. Однако было бы неверным не использовать преимущества раннего школьного возраста с его безусловно хорошими предпосылками также и для механического запоминания. По моему глубокому убеждению, новые слова надо учить наизусть. Их надо заучивать, но заучивать осмысленно, умея воспроизвести не только одно изолированное слово, но и слово в контексте, зная, каким морфологическим изменениям может подвергнуться слово и в какие связи оно может

вступить с другими словами. Вот такое умение и знание может считаться продуктивным владением словарём. Этими принципами учитель должен руководствоваться, давая указания учащимся по их домашней работе, а также контролируя, опрашивая на уроке заданные на дом слова.

Наконец, ко второй стадии закрепления относятся также те упражнения, которые предварительно выполнялись в классе, а затем выполняются учащимися дома.

К третьей стадии закрепления, являющейся вместе с тем контролем усвоения новой лексики, можно отнести в первую очередь опрос лексики на последующих уроках, а также продуктивное владение словарём в рамках развития навыка устной речи.

Вопросы повторного закрепления и периодического контроля словаря уже достаточно освещены в главе 2 „Введения“.

Глава 3

ГРАММАТИКА

Общее

Роль грамматики иностранного языка на начальной ступени обучения являлась в течение долгого времени спорным вопросом между представителями различных методических учений в ходе развития методов преподавания иностранных языков.

Вербально-схоластические методы с их многовековой традиционной грамматической целеустановкой в преподавании как мёртвых, так и живых языков были благодаря „реформе“ изгнаны из школы, и вместе с ними та же судьба постигла было и грамматику.

Однако уже к началу нашего века она была снова восстановлена в правах и занимает теперь в системе обучения весьма значительное место.

Современная советская методика преподавания иностранных языков рассматривает изучение грамматики не как самоцель, а как важнейшее средство сознательного восприятия и применения языковых фактов. Без изучения грамматики иностранный язык как предмет школьного обучения в значительной мере утратил бы своё основное общеобразовательное значение.

Большинство теоретиков советской методики высказывалось в прошлом за неосознанное, полумеханическое усвоение грамматических явлений на начальной ступени обучения иностранному языку.

„... в вводном курсе учащийся бессознательно усваивает первые грамматические явления“, пишут Г. В. Гольдштейн и Р. К. Розенберг¹.

Такова же точка зрения А. А. Любарской:

„В первом году обучения иностранному языку накопление грамматических фактов идёт частично полумеханическим путём. Ребёнок воспринимает грамматические формы, не осознавая их, не анализируя их, а запоминая механически то, что он слышит и повторяет“².

Менее определённо, но в общем примыкая к взглядам выше цитировавшихся авторов, высказывалась и И. А. Грузинская:

„Грамматика как таковая, как обобщение тех или иных языковых явлений, сведение их к тому или иному типу, — почти не фигурирует в обучении иностранному языку на первом году занятий“³.

С „бессознательной, имитативной методой“ в начальном обучении готов был примириться и Л. В. Щерба⁴.

Таким образом, наши крупнейшие авторитеты в области методики преподавания иностранных языков единодушно признавали необходимость (или по крайней мере безусловную возможность) бессознательного, имитативного восприятия грамматических явлений на начальной ступени обучения иностранному языку.

Несмотря на то, что у выше цитированных авторов речь идёт даже не о школьниках 9—10-летнего возраста, а о 12—13-летних пятиклассниках, следует со всей категоричностью подчеркнуть, что бессознательное механическое восприятие грамматических явлений ни в коей мере не может иметь места даже на начальной ступени обучения немецкому языку младших школьников.

Решение вопроса об осознанном или полусознанном восприятии грамматических явлений иностранного языка младшим школьником теснейшим образом связано со степенью его осведомлённости в области теории родного языка. В главе 2 „Введения“ уже указывалось, какими путями учитель иностранного языка должен искать в своей работе опоры в родном языке учащихся. Теория иностранного языка может и отставать от родного, но она не должна опережать его. Тот факт, что

¹ Методика, стр. 147.

² Методика преподавания французского языка, стр. 123.

³ Методика, стр. 130.

⁴ „Советская педагогика“, № 5—6, 1942, стр. 38.

учащиеся III класса ещё не освоили основы грамматики родного языка, в ряде случаев вынудит учителя иностранного языка отказаться от теоретического обоснования того или иного грамматического явления. Вместе с тем учитель должен во всех случаях, когда это представится возможным, прибегать к помощи родного языка как фактора сравнения (сходство или различие), направляя и организуя наблюдение учащимися языковых фактов (в живой речи и текстах учебника), апеллируя к опыту их речевой деятельности на родном языке и подготавливая их к будущим теоретическим обобщениям.

Во всех случаях решающим будет не знание грамматических правил и формулировок, а умение сознательно приложить их на практике, т. е. в первую очередь грамматически правильное построение предложений, грамматически правильная речь, элементарный анализ на базе сравнения фактов родного и иностранного языков. Важно не заучивать правило, а понять, осмысленно воспринять и усвоить грамматическую категорию.

Методическая трактовка отдельных грамматических явлений

Сталкиваясь с грамматическими явлениями, чуждыми его родному языку, школьник младшего возраста далеко не всегда и во всяком случае не так часто, как это полагают некоторые методисты, склонен принимать „на веру“ заявления учителя о том, что „так де нужно в немецком языке“ и что „потом он узнает, почему это так, а не иначе“.

Проблема методической трактовки отдельных грамматических явлений связана, по моему мнению, со следующими моментами:

1. Объём грамматического материала на начальной ступени обучения.

2. Сходство или различие грамматических явлений иностранного языка с таковыми же родного языка (сравнение на базе элементарной теории или опыта речевой деятельности на родном языке).

3. Необходимость изложения грамматических явлений в доступной для младшего школьника форме, однако без вульгаризирующего упрощения и при сохранении возможности углубления и более целостного обобщения этих явлений на следующей ступени обучения иностранному языку.

4. Степень активизации грамматических явлений как базы для развития навыка правильной речи и возможности этой активизации в связи с вынужденной отсрочкой теоретического

обоснования, а следовательно, в известной мере и осмысления грамматических явлений.

Объём грамматического материала на начальной ступени обучения немецкому языку достаточно чётко характеризуется программами по иностранным языкам Министерства просвещения. Принимая во внимание целеустановку начального обучения, он определяется тем необходимым минимумом, без которого даже ограниченный словарный запас этой первой ступени обучения не может быть применён на практике (устная речь, чтение и понимание).

Сюда относятся:

В области синтаксиса: простое распространённое предложение (повествовательное, вопросительное, восклицательное и повелительное); прямой и обратный порядок слов.

Подлежащее — имя существительное или личное местоимение; сказуемое — связка с предикативом (прилагательное в краткой форме или наречие, реже существительное) или *verbum finitum*; количество второстепенных членов весьма ограничено.

В области морфологии: имя существительное и артикль (определённый, неопределённый и их склонение), наиболее типичные случаи образования множественного числа имён существительных; глагол — в настоящем времени и в повелительном наклонении; некоторые сильные глаголы, имеющие *Umlaut* (*tragen*) и *Brechung* (*sprechen*); прилагательное, как правило, в краткой форме (предикатив); некоторые наречия, преимущественно места, времени, образа действия; количественные числительные 1—100; важнейшие предлоги: *an, auf, aus, in, mit* и другие (в зависимости от привлечения необходимых предложных конструкций); все личные и некоторые притяжательные местоимения.

Из приведённого краткого перечня видно, что по существу весь небольшой грамматический материал первых двух лет обучения немецкому языку может и должен быть продуктивным. Целый ряд из перечисленных грамматических категорий может быть осмысленно воспринят учащимися в III классе и в элементарной форме обобщён в IV классе. Исключения составят, пожалуй, лишь некоторые предложные конструкции и отдельные идиоматические обороты, которые целесообразнее вводить и закреплять без грамматических комментариев.

Во всех остальных случаях лучше не ждать, пока учащийся сделает ошибку, и не надеяться на то, что он „не заметит“ разницы (или сходства) между родным и иностранным

языком, а предупредить вероятную ошибку и элементарным объяснением грамматического явления (разумеется, на родном языке) помочь учащемуся прочно его усвоить и создать базу для правильного воспроизведения в дальнейшем.

Целый ряд грамматических категорий, безусловно, целесообразно сравнить с более или менее соответствующими явлениями родного языка (сопоставление и противопоставление).

Такие явления, как наличие в немецком языке артикля, отсутствующего в русском, и наоборот, отсутствие в нём точного эквивалента местоимения „свой“, часто встречающегося в родном языке учащегося, как необычное употребление глагола-связки в предложении в настоящем времени и вместе с тем замена привычного „у меня есть“ вычурным для русского „я имею“ (*ich habe*), как твёрдый (несвободный) порядок слов в немецком предложении и многое другое, — гораздо лучше сразу объяснить, привлекая к сравнению родной язык, чем надеяться только на интуицию школьника и его способность к запоминанию.

Разумеется, было бы неверно и даже вредно загромождать сознание учащихся длинными исчерпывающими формулировками правил. Дело ведь вовсе не в правиле, которое тоже, конечно, приносит свою пользу, если дано своевременно, а в создании предпосылок для осмысленного восприятия и правильного воспроизведения грамматических категорий.

Следует во всяком случае категорически предостеречь против той, являющейся следствием безудержного концентризма, „системы“ ознакомления учащихся с грамматическим строем иностранного языка, при которой большинство грамматических объяснений на первой ступени опровергается на последующей ступени, так что учащийся, в конце концов, теряет всякую веру в грамматику иностранного языка, а нередко и интерес к самому языку.

Сколь элементарны ни были бы грамматические объяснения на начальной ступени обучения, они всегда должны оставлять место для дальнейших обобщений и выводов и никогда не вступать в противоречия с последующими сведениями по теории языка. Лучше сразу дать дальнейшую перспективу развития грамматической категории, хотя бы схематически, чем обрекать в дальнейшем учащихся на постоянное переучивание, на „переоценку грамматических ценностей“.

Первая необычная грамматическая категория, с которой сталкивается начинающий школьник, — это артикль. Вопреки традиционной методике, считающей, что эта действительно

весьма трудная категория должна быть включена в педагогический процесс возможно позднее, я полагаю, что имена существительные должны с первого же урока сообщаться с артиклем и притом с определённым артиклем.

Артикль — настолько необычное явление для русского учащегося и настолько, вообще говоря, недоступное его пониманию в широком смысле (не только как грамматическая, но и как философская категория), что, когда бы он ни появился в поле его зрения (или слуха), — а появится он, несмотря ни на какие ухищрения, очень скоро, — он будет чуждым и непонятным фактором, если его появление не подготовить и не оправдать в глазах учащегося простыми и доступными доводами.

Каждый учитель из собственной педагогической практики и даже по личному опыту знает, какое разочарование влечёт за собой для младшего (да и не только для младшего) школьника необходимость „переоценки ценностей“, в данном случае переоценки грамматических „ценностей“, осознание того факта, что то, что он учил до сих пор, было „исключением“ или искусно подобранными случаями (множественное число, имена собственные, имена вещественные), а что вообще говоря и как правило, немецкие существительные имеют артикль и надо теперь „задним числом“ приписать эти артикли к занесённым в словарную тетрадь существительным и т. п.

Определённый артикль выступает первоначально лишь как показатель рода имени существительного. Следует настаивать на том, чтобы учащиеся запоминали имя существительное обязательно с определённым артиклем. Это значительно облегчит им дальнейшую работу по языку.

Опасения некоторых методистов, будто при такой системе дети настолько привыкают к определённому артиклю, что при появлении новых, заменяющих его элементов бывают склонны говорить, например, *meine die Mappe* или *ein das Buch*, лишены основания. Эта опасность во всяком случае меньше, чем те, которые возникают в связи с путаницей и недоумениями, вызываемыми слишком поздним введением определённого артикля.

Артикль, как показатель рода, не так уже нежелателен для русских учащихся III класса, которые только недавно усвоили понятие о роде в родном языке и постоянно пользуются притяжательным местоимением, чтобы определить род существительного („мой портфель“, „моё окно“ и т. п.).

Наконец, не следует упускать из виду, что нормой немецкого языка является скорее наличие артикля, чем его отсутствие.

Вводя существительное с определённым артиклем, учитель ограничивается очень кратким указанием на то, что в немецком языке перед существительными стоит обычно маленькое словечко, называемое артикль, которое обозначает род существительного, и что новые слова надо обязательно запоминать с артиклем. В „оправдание“ артикля учитель может провести аналогию с практикуемым в родном языке применением притяжательных местоимений, о котором говорилось выше.

Во избежание дублирования при появлении неопределённого артикля или притяжательных местоимений учитель должен предупредить учащихся, что у определённого артикля могут быть „заменители“, при наличии которых он перед существительным не ставится.

Опущение артикля перед именами собственными, вещественными, а также при обращении вряд ли целесообразно связывать с детальными пояснениями. Здесь, повидимому, придётся ограничиться указанием на то, что в этих случаях артикль не употребляется.

При включении в педагогический процесс косвенных падежей учитель снова подчеркнёт роль и значение артикля, как служебного слова, играющего ту же роль, какую играют в родном языке падежные окончания имён существительных.

Расхождения в роде имён существительных между родным и немецким языком, безусловно, могут вызвать недоумения. Учитель должен в таких случаях также обратиться к помощи родного языка, указав на наличие в нём подобных расхождений, например, собака и пёс; лошадь и конь и т. п.

Наличие в немецком языке связки (*ist, sind*), с которой учащиеся встретятся на первых же уроках, трудно объяснить сходством с родным языком, хотя некоторую аналогию и можно было бы провести (ср.: „Это есть наш последний и решительный бой“; но ни в коем случае „у меня есть“). Поэтому учитель ограничится указанием, что в немецком языке обязательно наличие такой связки (глагола), и закреплением этого явления на ряде примеров.

Наоборот, как при появлении связки *sind*, так возможно и раньше, следует указать на отсутствие изменений предикативного прилагательного (по роду и числу) в отличие от родного языка: *die Mappe ist groß, der Ball ist groß, die Mappen sind groß*.

При образовании количественных числительных необходимо обратить внимание на специфику немецкого языка в отличие

лт родного. Формулировка здесь может быть следующей: „Начиная с 21 и дальше числительные образуются в немецком языке так: сперва называют единицы, затем союз *und* и, наконец, десятки, причём всё пишется вместе“ (примеры).

Такие явления, как склонение артикля, образование множественного числа имён существительных, спряжение глаголов и т. п., следует комментировать, прибегая к сравнению с родным языком. Учитель фиксирует сперва внимание учащихся, например, на личных окончаниях глагола по мере их появления в ходе обучения, а затем, накопив достаточное количество примеров и проведя достаточное наблюдение над речью и текстами, выводит простое обобщающее правило (IV класс), например: „Глаголы в настоящем времени спрягаются по следующему образцу:

Ich frag-e	•	wir frag-en
du frag-st		ihr frag-t
er	}	frag-t
sie		
		sie frag-en*,

где каждый из элементов парадигмы уже знаком учащимся из практики.

Или: „Глагол **tragen** получает те же окончания, как и **fragen**, но во втором и третьем лице единственного числа имеет ещё Umlaut: *du trägst, er trägt**.

При появлении, например, глагола **laufen** — обязательная ссылка на **tragen**, сопоставление с ним и повторение его спряжения.

При обобщении Imperativ, с которым практически учащиеся будут знакомы уже после первых уроков (по обращениям учителя), целесообразно дать следующую таблицу:

du sag-st	sag-e!
ihr sag-t	sagt!
Sie (Вы) sag-en	sagen Sie!

и указать, что в Imperativ местоимение (кроме обращения на „Вы“), так же как и окончание второго лица единственного числа, опускается и т. д.

Особо осторожно учитель должен подойти к комментированию синтаксических явлений. Следует считать целесообразным начинать с вопросительных предложений, содержащих вопросное слово, а затем переходить к таковым без вопросного слова, сопровождая этот переход кратким указанием на необходимость постановки на первое место глагола-связки (или *verbinde*

nitum). Формулировка здесь может быть такой: „Если вопросительное предложение не начинается с вопросного слова, то глагол обязательно стоит на первом месте“.

До тех пор, пока в тексте учебника не появятся утвердительные предложения в форме инверсии, порядок слов в которых отличается от родного языка, нет надобности распространяться по этому поводу. В нужный момент учитель ограничится указанием: „В немецком предложении глагол обычно стоит на втором месте“ и напомним уже знакомую конструкцию вопросительного предложения с вопросным словом.

И в этих случаях уверенное владение синтаксическими конструкциями может быть достигнуто лишь путём достаточной автоматизации, путём постоянных упражнений.

Все приведённые выше примеры, думается, с достаточной убедительностью говорят о том, что дело идёт не о возведённых в принцип грамматических комментариях. Речь идёт о необходимости последних лишь постольку, поскольку они могут способствовать осознанному усвоению отдельных грамматических явлений и предупреждению ошибок, неизбежных при чисто механическом восприятии и воспроизведении, а также поскольку они предваряют элементарные выводы и обобщения, являющиеся необходимой предпосылкой речевой деятельности на иностранном языке.

Руководствуясь этими положениями в своей практической работе, учитель вместе с тем должен полностью отдавать себе отчёт в том, что как неосознанное восприятие нового материала может иметь следствием лишь неустойчивые, непрочные, неуверенные навыки, так и недостаточное упражнение, недостаточная автоматизация навыков могут лишить сообщаемые знания всякой практической ценности.

Именно в разумном сочетании теории с практикой, в практике, подкреплённой хотя бы элементарной теорией, заключается залог успеха в работе по немецкому языку на начальной ступени обучения.

Введение и закрепление грамматического материала

В условиях начального обучения немецкому языку в соответствии с принципом широкого применения наглядности можно считать безусловно целесообразным использование наглядности при введении и закреплении грамматического материала.

В III классе грамматические категории не всегда должны выделяться из вводимого учителем лексико-грамматического комплекса.

Лексические явления воспринимаются по картинке одновременно и вместе с их грамматическим оформлением, как, например, категории единственного и множественного числа. В данном случае внимание учащихся фиксируется на суффиксе множественного числа, наличествующего и в родном языке. Попутно прослеживаются смысловые связи между отдельными членами предложения, которые в иностранном языке могут быть оформлены иначе, чем в родном. В рассматриваемом случае — наличие связки в единственном и множественном числе и т. п. Момент теоретического обобщения может наступить позднее, когда накопится достаточное количество иллюстрирующих данные явления примеров. Решающее значение будет при этом иметь также степень грамматической (теоретической) осведомленности учащихся в родном языке.

То же самое относится к глаголам. Например: *er schreibt, sie schreibt, wir schreiben* легче осмысляются как лексико-грамматические формы, если вводятся в связи с рядом сопоставленных друг с другом картинок. Перевод на родной язык, сопоставление с родным языком и попутная фиксация личных окончаний при этом, разумеется, обязательны.

Однако пока не будет обобщено в парадигме спряжения глаголов в *Präsens*, каждое лицо глагола должно трактоваться и учитываться как отдельная лексическая единица.

Под тем же углом зрения должны рассматриваться и другие грамматические явления.

Из вышесказанного вытекает, что обязательное и необходимое в IV классе чередование во введении лексического и грамматического материала в III классе оказывается не необходимым.

Требования, предъявляемые к грамматическим явлениям, сводятся здесь к требованиям, которым должна удовлетворять, с точки зрения методической целесообразности, лексика, а именно: разумная дозировка (в норме 3—5 единиц на урок) и достаточная повторяемость в рамках уроков.

Введение грамматического материала в IV классе строится на иных принципах.

Здесь в первую очередь доосмыляется, обобщается и получает более широкую теоретическую базу весь тот материал, который был в III классе теоретически недостаточно обобщен.

Помимо этого, в IV классе вводится и новый грамматический материал, дополняющий, углубляющий и расширяющий знания, полученные учащимися в III классе.

Основным новым методическим требованием, которое должно быть предъявлено здесь, наряду с прежними, будет поэтому соблюдение принципов введения новой грамматики на базе знакомой лексики и чередования во введении грамматического и лексического материала¹.

Вместе с тем и в IV классе введение грамматического материала может и должно опираться на наглядность во всех случаях, когда к этому представится возможность.

Базируясь на знакомой лексике, учитель, например, вводит множественное число имён существительных среднего рода, сопоставляя ряд картинок, на которых изображено по одному предмету, с другим рядом картинок, на которых тот же предмет представлен несколькими экземплярами. При этом важно, чтобы рисунки по своей композиции приближались к изображениям видовых понятий и не вызывали по своему содержанию никаких сомнений; например:

das Bild — die Bilder
das Dach — die Dächer
das Buch — die Bücher
das Haus — die Häuser

Как речь учителя, вводящего затем текст, так и самый текст должны быть в достаточной мере насыщены вновь вводимым явлением. После того как будет проведено устное упражнение, может быть сформулировано краткое правило по образцу приведённых выше: „Большинство имён существительных среднего рода получает во множественном числе суффикс **-er**, причём корневые гласные **a, o, u** принимают Umlaut (примеры)“.

По этому же образцу² могут быть введены по картинкам, например предлоги, управляющие Dativ на вопрос **wo?**: **Wo liegt das Buch? Das Buch liegt auf dem Tisch, auf dem Pult** и т. д.

Несколько труднее передать в изображениях „динамические“ явления, например те же предлоги, управляющие Akkusativ на вопрос **wohin?**

Однако речь учителя, иллюстрируемая соответствующими жестами, может с успехом и даже с большим эффектом заменить статическое изображение: **„Ich lege das Buch auf den Tisch, auf die Mappe“** и т. д.

¹ Последнее условие, постоянно подчёркиваемое нашими методистами, к сожалению, до сего времени не находило достаточного отражения в стабильных учебниках по немецкому языку для средней школы.

Во всех случаях, когда учитель не сочтёт /почему-либо/ возможным сопровождать введение нового грамматического материала тем или иным видом наглядности, целесообразно подводить учащихся к выведению правила, обобщающей формулировке через наблюдение соответствующего грамматического явления в тексте (эвристический метод¹). Анализ и синтез, индукция и дедукция тесным образом сочетаются в этом познавательно-осмыслительном процессе.

Закрепление грамматического материала неразрывно связано с развитием навыка устной речи. В III классе, как это вытекает из предшествовавшего изложения, в специальных грамматических упражнениях, повидимому, нет особой надобности! Развивая элементарный навык устной речи, а в дальнейшем и письма, учитель вместе с тем закрепляет и словарь и грамматику.

В IV классе, где бóльшая самостоятельность учащихся в речи влечёт за собой необходимость более самостоятельного конструирования предложений, следовательно, сознательного синтезирования отдельных грамматических явлений, возникает уже необходимость в отдельных грамматических упражнениях, хотя бы и самого элементарного типа, а также и в правилах.

Грамматические упражнения на закрепление могут быть следующих видов:

1. Сознательное наблюдение в тексте и выделение форм — подчёркивание, выписывание с подчёркиванием.

2. Превращения из единственного числа во множественное и наоборот.

3. Замены — подстановка вместо имён существительных личных местоимений.

4. Дополнения — например, дописывание личных окончаний глаголов.

5. Группировка слов, например, по частям речи.

6. Заполнение пропусков разного рода, например: подставить глагол-связку в соответствующем лице и числе: **Wir sind dreißig Schüler; er ... lustig; ich ... hier; du ... ein Schüler.**

Вставить пропущенный артикль в дательном падеже:

Wir antworten ... Lehrer (der);

Ich zeige ... Schülerin mein Heft (eine);

Die Kinder sagen ... Mutter: „Guten Tag!“ (die).

¹ В педагогике эвристический метод обучения заключается в том, что руководитель при помощи ряда устных вопросов помогает учащемуся открыть новый для учащегося вывод или факт.

7. Заучивание парадигмов: например, спряжение глаголов.

8. Упражнения в связи с картинками, изображающими отдельные предметы: **Auf diesem Bild sehe ich einen Hund; der Hund liegt ...** и так далее.

Целям закрепления и повторения грамматических явлений служит также запись новых слов в классные тетради учащихся и переписка этих слов в словарные тетради, начиная с того момента, когда в педагогический процесс включается письмо.

Записывая новые слова на доске, учитель снабжает их грамматическими пометами (в полном, а не сокращённом виде), соответствующими каждый раз уровню грамматических знаний учащихся.

Так, имена существительные обязательно записываются с определённым артиклем. Если известно уже множественное число существительного, то ниже записывается форма множественного числа; если известен Genitiv, то он пишется перед множественным числом (или вписывается впоследствии в оставленную для этой цели строку), например:

der Tisch — стол	die Fahne — флаг
des Tisches — стола	der Fahne — флага
die Tische — столы	die Fahnen — флаги

Глаголы записываются в словарную тетрадь в той форме, в какой они фигурируют в тексте. Для Infinitiv, а также для глаголов, имеющих Umlaut или Brechung, оставляются свободные строки. По мере появления новых форм свободные строки заполняются и глагол фигурирует в словарной тетради в следующем виде:

fragen — спрашивать	(четвёртое заполнение)
ich frage	(второе заполнение)
du fragst	
er fragt он спрашивает	(первое заполнение)
wir fragen мы спрашиваем	(третье заполнение)
sprechen — говорить	
du sprichst ты говоришь	
er spricht он говорит	
sie spricht она говорит	

Все глаголы, имеющие Umlaut или Brechung, записываются по указанной форме.

Слабые глаголы записываются во всех встречающихся в тексте лицах до тех пор, пока спряжение слабых глаголов не

будет обобщено в парадигме. С этого момента можно ограничиться записыванием слабых глаголов только в Infinitiv.

Совершенно очевидно, что учитель должен безукоризненно знать учебник и своевременно предупреждать учащихся, сколько строк им надо оставить свободными при занесении в словарные тетради того или иного слова.

Средством закрепления и повторения грамматического материала может служить, наконец, также элементарный анализ текста. Последний, проводимый на родном языке, лучше приурочивать к завершению какого-либо определённого этапа работы и безусловно ограничивать только теми элементами, которые уже достаточно хорошо известны, в частности из грамматики родного языка. Этот анализ должен обязательно сопровождаться сопоставлением языковых категорий иностранного и родного языка. Подобная работа представляет собой в зрелом состоянии подготовку к тому развёрнутому филологическому анализу языкового материала, который явится основной формой работы над текстом в старших классах.

Грамматические упражнения, как и всякие другие, должны, безусловно, выполняться не только в классе, но и дома в порядке самостоятельной работы. Отдельные образцы задаваемых на дом письменных упражнений должны предварительно проделяваться в классе устно.

Образец решения грамматической задачи должен быть дан учителем также в письменном виде, если таковой не содержится уже в учебнике.

Глава 4

УСТНАЯ РЕЧЬ

Развитие навыка устной речи наряду с постановкой правильного произношения является одной из основных задач обучения немецкому языку в III классе и в значительной мере в IV классе.

В обучении иностранному языку процесс выработки умений и навыков, в частности навыка устной речи, протекает иным путём, чем в обучении родному языку, где учащийся располагает уже определённым запасом знаний (словарь) и владеет определёнными умениями и навыками, являющимися результатом его практической речевой деятельности (произношение, устная речь).

В соответствии с выдвинутым здесь принципиальным положением о необходимости исключения нескольких одновременно воз-

никающих трудностей в процессе обучения иностранному языку, решение проблемы состоит, повидимому, в том, чтобы выделить на начальной ступени какое-то ведущее звено, необходимое и достаточное для развития умений и навыков одновременно с сообщением знаний. Из предыдущего изложения следует, что таким звеном должно быть в основном произношение (при чтении и говорении) и словарный запас.

В предыдущем я пытался установить, что под осмысленным восприятием, например, грамматической формы слова, не следует понимать восприятие, сопровождаемое пространственными комментариями с выведением правил и записью формулировок.

Важно, чтобы учащийся воспринимал новые для него языковые явления не механически, а связывая с грамматической формой слова какое-то определённое содержание, сравнивая содержание и форму со своим родным языком.

Вместе с тем, усваивая наряду со значением слов (групп слов) их внешнюю форму и их связи между собой, учащийся, естественно, не может ещё на начальной ступени обучения выражать свободно свои мысли.

Это обстоятельство в значительной мере определяет и ограничивает как пределы развития навыка устной речи, так и формы, в которых это развитие навыка может протекать.

Момент, с которого может начинаться развитие навыка устной речи, определить сравнительно нетрудно. Это тот момент, когда учащийся, получив какую-то первоначальную сумму произносительных навыков, сможет репродуцировать короткие предложения, не содержащие не пройденных ещё звуков. Практически этот момент наступит после нескольких первых уроков.

Естественно, что речевая деятельность учащихся на первой ступени обучения будет ограничиваться, во-первых, неполным овладением звуковой системой немецкого языка, во-вторых, количественно небольшим словарём, и, в-третьих, недостаточностью строевых (грамматических) элементов и средств выражения.

Это определяет и систему упражнений по развитию навыка устной речи.

Первыми в этой системе упражнений являются упражнения в слушании — понимании. Речь учителя, представляющая собой материал для этих упражнений, может рассматриваться в двух планах.

Прежде всего — это устное введение нового лексического материала, предваряемое, особенно вначале, когда происходит освоение звуковой системы немецкого языка, работой над

звуковой формой слов. В дальнейшем, при переходе от отдельных предложений к связному тексту, упражнения в слушании совпадают со слуховым восприятием рассказа учителя (подкрепляемого наглядными образами), передающего содержание нового текста, нового параграфа учебника или декламируемого им стихотворения.

С другой стороны, упражнениями в слушании являются также и повседневные обращения учителя к аудитории: приветствие, вызов к доске, предложение встать, сесть, отвечать, подать тетрадь, вытереть доску и т. п.

Учитель должен твёрдо усвоить два очень важных правила, имеющих большое значение для успешного применения слуховых упражнений: во-первых, никогда не говорить на родном языке того, что можно сказать на иностранном, и, во-вторых, в своих обращениях к учащимся всегда употреблять одни и те же выражения и обороты речи¹.

Так, например, применяя для вызова к доске формулу: „*Komm an die Tafel!*“, учитель не должен заменять её формулой: „*Geh an die Tafel!*“ для того, чтобы не вызывать в учащихся сомнений или недоумений.

Кстати сказать, первая из этих формул идиоматичнее и правильнее с точки зрения обиходного языка, точно так же, как правильнее: „*Schlagt eure Bücher auf!*“, а не практикуемое иногда: „*Öffnet eure Bücher*“, „*Setz dich*“, а не „*Nimm Platz!*“ и т. п.

Собственно упражнения в говорении начинаются, естественно, с воспроизведения слов и предложений, произнесённых предварительно учителем. Виды этих упражнений, направленные в первую очередь на закрепление новой лексики в определённом простейшем контексте, уже перечислены выше (см. „Словарный запас“).

Эти предварительные упражнения не могут ещё рассматриваться как развитие навыка речи: они предваряют развитие этого навыка, служа преодолению фонетических, лексических, отчасти грамматических трудностей, способствуя накоплению словарного и фразеологического запаса.

Повидимому, чрезвычайно трудно психологически и педагогически зафиксировать момент перехода от осознанного воспроизведения слов в контексте к сознательному конструированию предложения хотя бы по данному образцу. Если это

¹ Второе положение относится, разумеется, только к рассматриваемой здесь начальной степени обучения.

всё же необходимо сделать, то я сказал бы, что этот переход намечается, примерно, в тот момент, когда учащийся не только отвечает на вопросы учителя, но и сам начинает задавать вопросы по знакомым ему образцам.

Следовательно, первым звеном в системе упражнений для развития навыка речи являются вопросно-ответные упражнения. Я уже указывал, что рекомендую начинать с вопросительных предложений, содержащих вопросное слово (вопрос о качестве или свойстве предмета).

Образцы таких вопросов: **Wie ist die Tafel? Das Pult? Was ist schwarz (groß)? Die Tafel ist schwarz. Das Pult ist schwarz.**

Наряду с этими вопросно-ответными упражнениями возможно также заучивание и хоровое произнесение несложных двух- или четырёхстиший. Например: **Eins, zwei, drei, vier — Alle, alle turnen wir!** (или: **Rote Fahnen tragen wir!**)

После вопросных слов **was, wie** могут последовать вопросы типа: „**ist die Tafel groß?**“ „**ist das Pult schwarz?**“, построенные в основном на знакомых элементах для того, чтобы учащиеся освоились с необычной структурой вопросительного предложения, а также и для повторного закрепления лексики и произношения.

Одновременно с этим типом вопросов появляется и отрицание **nein**: „**Ist die Klasse klein?**“ — „**Nein, die Klasse ist groß.**“

Вопросно-ответные упражнения, содержащие вопросные слова **wer? was? wie?**, а также начинающиеся связкой или **verbiß finitisch**, в течение долгого времени могут исчерпывать потребность учителя в этом виде упражнений. Значительно позднее, в основном с появлением косвенных падежей, к указанным вопросам прибавятся вопросы с **wo? wohin? wem? was? (Akk.), wen? wessen?** Впрочем, вопрос **wo?** может быть введён и раньше, если в ответе на него фигурирует наречие места (**hier, dort**) или простейшие конструкции¹ (**zu Hause, im Hof, im Garten**).

Следует возможно раньше начать приучать самих учащихся задавать вопросы, конечно, с соблюдением вышеуказанной постепенности. Уже на этой ранней ступени развития навыка устной речи учитель может руководствоваться принципом. „Никогда сам не говори (на иностранном языке) того, что могут сказать учащиеся“. Никогда не следует ждать случая, чтобы

¹ Независимо от типа вопроса учитель должен всегда требовать на него полного ответа.

заставить учащихся говорить, надо самому постоянно создавать такие случаи.

Вместе с тем переход к самостоятельной постановке вопросов, даже если он и не знаменует собой нового большого этапа в развитии навыка устной речи, требует очень тщательной подготовки и предварительной тренировки на осмысленно-имитативных вопросно-ответных упражнениях. Я имею при этом в виду в первую очередь предупреждение ошибок.

Многие учителя склонны недооценивать эту важную проблему. Предполагается, что ошибки вообще неизбежны, особенно вначале, и что они впоследствии будут изжиты. Подобный фатализм, с моей точки зрения, совершенно недопустим.

В нашей системе предупреждение ошибок именно на начальной ступени обучения, когда закладывается фундамент дальнейшей деятельности на иностранном языке, базируется на сознательном употреблении элементарных речевых конструкций, и ошибки здесь будут служить в основном признаком недостаточного (осознанного) закрепления. Разумеется, на более подвинутой ступени обучения „негативный“ языковой опыт, о котором говорит в своих работах акад. Л. В. Щерба, будет также иметь большое значение.

Система вопросно-ответных упражнений подготавливает следующий вид упражнений — диалог.

Среди учителей и некоторых отдельных методистов довольно широко распространено мнение о ненужности и даже вредности диалогов как сугубо искусственных построений, вызывающих досаду и неудовольствие учащихся. В этом мнении можно усмотреть травмирующее влияние диалогов, украсивших страницы учебников Оллендорфа, Марго и им подобных.

Разумеется, диалоги должны быть построены на естественных ситуациях и отображать реальную действительность, например обстановку в школе, дома, в общественных местах и т. п. Отказываться же от этой наиболее естественной формы общения детей между собой нет никаких оснований.

Наоборот, начальный учебник может и должен содержать достаточное количество диалогов и маленьких сцен с большим числом участников. Подобные диалоги и сценки следует рекомендовать заучивать наизусть: это в значительной степени способствует обогащению фразеологических конструкций и автоматизации синтаксических построений¹.

¹ Едва ли следует, кроме того, особо указывать на то обстоятельство, что запоминание отдельных слов менее прочно, чем запоминание тех же слов в контексте.

В IV классе на основе разученных диалогов и сценок можно ставить маленькие инсценировки.

Впрочем, как этот вид, так и другие игровые формы работы (лото, шарады и т. п.) по соображениям принципиального порядка, о которых говорилось уже в разделе II, целесообразнее перенести на часы внеклассных, кружковых занятий (см. раздел II, главу 6).

Заучивание наизусть стихотворений, причисляемое некоторыми методистами к видам работы по развитию навыка устной речи, следует рассматривать, скорее, как фонетическое упражнение. Однако, несомненно, как момент импрессивности (декламация учителя), так и момент экспрессивности (декламация учащихся), а равно и эмоциональная насыщенность материала, способствуют в общем проникновению учащихся в дух языка, столь важному именно для устной речевой деятельности на иностранном языке. Реже стихотворные конструкции могут быть использованы в построениях устной речи.

Несколько позднее, а иногда и параллельно с диалогом в работу класса включается описание по картинке. Оно, собственно говоря, как диалог, но только в несколько ином плане, готовится системой вопросно-ответных упражнений. Элементарное описание по картинке представляет собой как бы цепь ответов на ряд вопросов, связанных между собой содержанием картины.

Вот образец такого описания, которое может быть проведено на хорошо знакомой лексике, например, по картине „Die Klasse“.

Вопросы:

Wo sind die Schüler?
Wie ist die Klasse?
Was steht hier?

Was hängt links?
Wie ist die Tafel?
Was machen die Schüler?
Was schreiben sie?

Ответы:

Die Schüler sind in der Klasse.
Die Klasse ist groß und hell.
Hier stehen zwanzig Pulte, ein Tisch und ein Stuhl.
Links hängt eine Tafel.
Die Tafel ist groß und schwarz.
Die Schüler schreiben.
Sie schreiben ein Diktat и т. д.

Элементарное описание по картинке может быть соединено с диалогом: один из учащихся задаёт вопросы, другой отвечает, затем их роли меняются. Целесообразно применение здесь приёма транспонировки, т. е. перенесения изображённых на картинке действий в реальную обстановку. Это может в зна-

чительной мере оживить и диалог, и описание. Учащиеся, разумеется, руководимые учителем, могут, скажем, при транспонировке картины „В классе“, наделять изображённых на ней учащихся свойствами и отличительными чертами своих товарищей по классу¹.

Например: „Hier sitzt Petrow. Er lernt gut, er schreibt immer sauber. Dort sitzt Karpow. Er lernt nicht immer gut. Er ist faul“ и т. д.

Эффективным способом развития навыка речи, вырабатывающим в то же время быструю реакцию на обращение (вопрос), служит повторение приказаний учителя.

Этот приём можно применять после того, как учащиеся усвоят личные местоимения и парадигм спряжения глагола в настоящем времени. Он допускает различные варианты, начиная от повторения приказа, выраженного в одном предложении, например: „Komm an die Tafel!“, „Ich komme an die Tafel!“, до формулирования целого ряда следующих одно за другим действий по принципу „серий“. Например: „Steh auf! Nimm dein Heft und dein Tagebuch! Komm an die Tafel! Nimm den Lappen! Wisch die Tafel ab!“ и т. д.

— „Ich stehe auf, ich nehme mein Heft und mein Tagebuch, ich komme an die Tafel, ich nehme den Lappen“ и т. д.

По мере автоматизации навыка учитель может ограничиться только первым предложением, приучив учеников самостоятельно сопровождать свои действия речевой иллюстрацией:

„Komm an die Tafel und antworte deine Aufgabe!“— „Ich stehe auf, ich nehme mein Heft und mein Tagebuch, ich komme an die Tafel und antworte meine Aufgabe“.

Для лучшего закрепления личных и притяжательных местоимений в конструкциях учитель может в своё время заставить другого ученика проиллюстрировать действие вызванного ученика:

„Was macht Petrow?“— „Er steht auf, er nimmt sein Heft, sein Tagebuch, er kommt an die Tafel, er antwortet seine Aufgabe“.

Против применения подобных „серий“ иногда возражают, ссылаясь на то, что учащимся надоедают такие повторения, что эти упражнения слишком искусственны и т. п. Подобные возражения представляются лишёнными основания. Опыт пока-

¹ В связи с отдельным обучением мальчиков и девочек, учитель должен следить за тем, чтобы соответствующим личным местоимением (er, sie) была обеспечена достаточная повторяемость. Для этого на предъявляемых учащимся картинках должны фигурировать дети обоего пола.

зал, что учащиеся, наоборот, охотно следуют указаниям учителя, что им необычайно импонирует самая возможность „проявить себя“ на иностранном языке. Разумеется, и здесь, как и во всех своих методических приёмах, учитель должен знать чувство меры.

Приём „серий“ должен быть ограничен случаями вызова учащихся для ответа у доски. Таким образом, на долю каждого учащегося придётся не больше двух-трёх серий в месяц.

К заучиванию наизусть прозаических текстов, как средству развития навыка устной речи, следует подходить с большой осторожностью и тактом.

Такой текст — не диалог, в котором учащийся учит свою „роль“, в котором всё действие предельно динамично (или по крайней мере должно и может быть таковым).

Прозаический отрывок в начальном учебнике немецкого языка, как бы тщательно он ни был составлен, всегда будет отличаться бедностью языка, бедностью средств выражения.

В этом с неумолимой последовательностью уже сказывается разница между стилем разговорного и литературного языка.

Ребёнок, ещё только начинающий изучение иностранного языка и не постигший ещё его духа, интуитивно отличает стиль диалога, охотно им разучиваемого, от стиля повествовательного отрывка, который он зачастую заучивает с большим или меньшим нежеланием.

Я полагаю, что нет больших оснований совершать насилие над эстетическим чувством учащегося и заставлять его учить наизусть прозаические описания комнаты или класса, хотя бы и с целью обогатить его фразеологический запас и закрепить его фразеологические конструкции.

Исключение может быть сделано, пожалуй, лишь для удачно адаптированных сказок, эпически-повествовательный, спокойный стиль которых всегда таит в себе для ребят известную привлекательность.

Пересказ прочитанного текста, хотя бы и элементарного, едва ли следует практиковать как в III, так и в IV классах. При весьма ограниченном словарном запасе учащихся, при почти полном отсутствии синонимов, наконец, при недостаточном ещё зачастую развитии навыка связной речи на родном языке пересказ „своими словами“ оказывается невозможным. Другие варианты пересказа будут являться большей или меньшей степенью заученности текста наизусть. Злоупотреблять же этим последним приёмом ни в коем случае не следует. Сколь соблазнительным и, добавим, простым ни казался бы

этот путь учителю, это всё же будет путь наименьшего сопротивления, который, если не в IV, то во всяком случае в V классе, не замедлит доказать свою несостоятельность.

Перевод с родного языка на иностранный также следует применять с большой осторожностью. Этот приём следует рассматривать скорее как средство контроля и повторного закрепления знаний лексики и грамматики и лишь отчасти как средство развития навыка устной речи. В известных случаях перевод с родного языка, например, идиоматических и других фразеологических оборотов, может оказаться ценным средством проверки степени достигнутой автоматизированности в овладении речевыми конструкциями, а также быстроты реакции учащихся.

В условиях работы с численно большими классами особое значение приобретают коллективные формы речевой деятельности: хоровая речь, хоровая декламация, хоровое пение.

Советская методика преподавания иностранных языков уделяет этому вопросу большое внимание. Его значение отмечалось уже в главе, посвящённой произношению.

Практически целый ряд устных упражнений может и должен выполняться не только индивидуально, но и хором.

При этом учитель должен следить за тем, чтобы все учащиеся участвовали в хоровой речи (декламации), а не ограничивались открыванием рта.

Что касается хорового пения, то я полагаю, что по педагогическим соображениям было бы целесообразнее, наряду с играми на иностранном языке,* перенести его на часы внеклассных занятий (кружковая работа).

Глава 5

ЧТЕНИЕ

В течение известного периода педагогика и методика рассматривали чтение лишь как определённый, вырабатываемый длительным упражнением механически¹ навык.

Установлению подобного взгляда в значительной мере способствовали порочные концепции американских педагогов и психологов — представителей „поведенческой“ психологии.

Современная советская психология и педагогика придают чтению, как элементу в системе обучения, весьма большое значение и притом не только как автоматизированному навыку.

Советская методика иностранных языков рассматривает чтение и понимание как основные, важнейшие цели обучения

иностранным языкам в средней школе. Чтение рассматривается ею как важнейшее средство познания, как основное средство языкового общения. В обучении иностранному языку чтение является тем путём, на котором учащемуся раскрывается общеобразовательная сущность иностранного языка.

Таким образом, чтение отнюдь не сводится к простому озвучению графических знаков: последнее — лишь начальная, первичная стадия, которая условно может быть названа „механизмом“ чтения.

„Чтение — пишет С. Л. Рубинштейн, — не является просто механической операцией перевода письменных знаков в устную речь. Для обучения чтению необходима, конечно, прежде всего выработка соответствующих технических навыков, но одних лишь технических навыков недостаточно. Поскольку чтение включает понимание прочитанного, оно представляет собой своеобразную мыслительную операцию. Понимание устной речи также предполагает со стороны слушателя интеллектуальную деятельность. Но чтение, т. е. понимание письменной речи, является более трудной операцией, чем понимание устной речи. В устной речи интонация, пауза, голосовые подчёркивания, целая гамма выразительных средств содействует пониманию. Пользуясь ими, говорящий как бы интерпретирует сказанное им и раскрывает текст своей речи слушателю. При чтении нужно без помощи всех этих вспомогательных средств, опираясь на один лишь текст, определить относительный удельный вес и правильное соотношение входящих в данный текст слов, дать ему самостоятельное истолкование¹ (курсив мой. — Ан. М.).

При изучении иностранного языка процесс обучения чтению сопряжён, несомненно, с ещё большими трудностями, чем те, на которые указывает С. Л. Рубинштейн в отношении родного языка.

Поэтому на начальной стадии целесообразно, повидимому, сконцентрировать основное внимание на „выработке соответствующих технических навыков“ (Рубинштейн).

„Самым первым (по времени в процессе обучения), — пишет И. А. Грузинская, — является навык связного чтения вслух или то, что обычно называется „механизмом чтения“. Основное в этом навыке умение правильно, быстро и точно ассоциировать охватываемый глазом текстовый материал с его звуковыми образами и воспроизводить вслух с максимальной

¹ „Основы общей психологии“, стр. 368.

звуковой и интонационной точностью осмысленные отрезки текста. Создание этого навыка падает почти целиком на первый год обучения . . . " ¹ (курсив автора. — *Ан. М.*).

Однако даже овладение техникой чтения на иностранном языке как таковой уже представляет собой весьма значительные трудности. Поэтому и здесь нужна, очевидно, какая-то их градация.

Проф. А. А. Любарская рекомендует на начальной ступени обучения „давать читать только слова и фразы, предварительно проработанные устно“ ².

Г. В. Гольдштейн и Р. К. Розенберг, ссылаясь на данные экспериментальных исследований, пишут: „Знакомство со звуковым образом слова является важнейшей предпосылкой беглого чтения“ ³.

Те же авторы указывают на вредное влияние, оказываемое преждевременным введением печатного текста на усвоение правильного произношения ⁴.

Я также полагаю, что чтение должно включаться в систему педагогического процесса несколько позднее и на первых порах отставать от устной речи. Установить для этого какие-либо твёрдые сроки представляется затруднительным. Во всяком случае первые уроки должны ограничиваться устным введением и воспроизведением материала, а также транскрипционными записями.

Отставание чтения от устной речи может считаться нормальным до тех пор, пока учащиеся полностью не ознакомятся со звуковой системой немецкого языка.

Вместе с тем можно полагать, что в течение первого года обучения чтение должно *в основном* носить характер узнавания уже слышанного и проговорённого и что материалы для чтения (тексты учебника) не должны, следовательно, содержать незнакомых слов в III классе и весьма незначительный процент таковых в IV классе. В противном случае, т. е. при попытке преждевременного введения значительного количества незнакомых слов и в первую очередь незнакомых звуко- и буквосочетаний, не только непомерно увеличатся стоящие перед начинающим школьником трудности, но и создастся угроза сведения на нет всех усилий учителя и учащихся, направленных на усвоение правильного произношения.

¹ Методика, стр. 167.

² Методика, стр. 163.

³ Методика, стр. 291.

⁴ Методика, стр. 50.

Вместе с тем уже на первом году обучения, примерно в конце второй четверти, т. е. ещё до окончания прохождения **всей** звуко-буквенной системы иностранного языка, необходимо предлагать учащимся упражнения в чтении **незнакомых** слов, составленных из уже известных им букв и буквосочетаний, соответствующих уже пройденным звукам. Это упражнение имеет своей целью предотвратить выработку весьма распространённой у детей младшего школьного возраста вредной привычки чтения „по догадке“ — явление, наблюдающееся также при обучении чтению на родном языке.

Таким образом, давая учащемуся на начальной ступени обучения иностранному языку в качестве материала для чтения слова и предложения, в основном уже знакомые ему из устной речи, необходимо приучать его к буквенному, а также звуковому анализу слов. Для первого можно рекомендовать хотя бы систему „spelling“, т. е. произнесения слов по буквам, с успехом применяемую в обучении английскому языку и ночему-то совершенно не практикуемую в обучении немецкому, а также применение разрезной азбуки.

Весьма существенную помощь учителю и учащемуся окажут в этом отношении таблицы правил чтения („от звука к букве“ и „от буквы к звуку“), о которых речь шла в разделе „Фонетика“.

Переходя к организации работы по практическому обучению чтению, следует в первую очередь подчеркнуть, что учитель с первого же момента включения чтения в педагогический процесс должен стремиться к выработке у учащихся сознательных и правильных ассоциаций между буквой и звуком. Для этого в первую очередь необходимо, чтобы учитель сам отчётливо представлял себе разницу между буквой и звуком.

Прежде всего следует предупредить наблюдающуюся практику таких, например, формулировок: „буква **o** в слове **kommen** произносится кратко“. Следует усвоить, что произносятся могут только звуки, а буквы могут писаться и читаться. Этих двух понятий смешивать нельзя.

Важнейшим моментом при сопоставлении букв и звуков являются орфографические признаки долготы и краткости гласных. Гласные читаются долго:

а) в открытых слогах (т. е. оканчивающихся гласной); например: [ˈza: gəl], [ˈfy: ləg];

б) в закрытых слогах, чередующихся с открытыми (закрытым слогом называется слог, оканчивающийся согласным); например: [ho:i], [ˈho: fəs], [ta:k], [ˈta: gə].

Долгота гласного может быть обозначена орфографически:

а) буквой *h* после гласной;

б) буквой *e* после *i*;

в) удвоением гласных *a*, *e*, *o*, которые соответствуют одному долгому звуку.

Гласные читаются кратко перед двумя и более согласными например: [bal], ['kэмэп], [bist].

Краткость гласного может быть обозначена орфографически удвоением последующей согласной буквы, причём эти удвоенные согласные соответствуют одному согласному звуку; например:

['mаpə],	а не Map-pe	<i>tz</i> служит для обозначения одного звука — аффрикаты — [ts].
['klasə],	а не Klas-se	
['tsimər],	а не Zim-mer	
['allə]	а не al-le	
['zitsən],	а не sit-zen	
['ana:],	длгое <i>a</i> на конце, а не Ap-па	
	и т. д.	

Из приведённых выше указаний, являющихся общими правилами чтения, имеется ряд исключений. Укажу на следующие слова, которые могут встретиться в начальном обучении и которые в изъятие из приведённого правила содержат долгие гласные:

[na:x], [bu:x], ['ku:xэн], ['zu:xэн]
[fy:r], [ml:r], [di:r], [wi:r], ['e:r]
['e:rst], [fo:r], [fo:n]¹

Учитель, разумеется, не должен загромождать сознания учащихся какими-либо формулировками правил, ограничиваясь в каждом конкретном случае соответствующими пояснениями. Некоторые наиболее часто встречающиеся явления следует обобщать в кратких указаниях, например: „Читай двойную согласную всегда как одну“; „*h* после гласной не читается“; „*e* после *i* не читается“ и т. д.

Такие же указания следует делать и в отношении буквосочетаний, например: *sch* читается как [ʃ]; *tz* читается как [ts]; *eu* и *äu* читается как [ɔф]; *ei* и *ai* читается как [ae]; *st* и *sp* читается [ʃt] и [ʃp] и т. д.

¹ Эти исключения имеют в большинстве своём историческое обоснование.

Для справочных целей и систематизации правил чтения следует использовать таблицы „от буквы к звуку“, содержащие примерные слова, заимствованные из начального учебника немецкого языка¹.

Учащиеся скоро перейдут от чтения отдельных слов к чтению предложений и связных текстов. При этом учитель должен особенно тщательно следить за тем, чтобы чтение не шло вразрез с теми фонетическими указаниями, которые он давал учащимся при обучении устной речи. В этих условиях чтение может стать ценным помощником в выработке и закреплении произносительных навыков. В противном случае оно грозит свести на нет все скромные достижения первых уроков по постановке звуков.

Руководствуясь правилами чтения, изложенными в уже упоминавшихся таблицах, и сочетая их с соответствующим описанием звуков, учитель сможет добиться хороших результатов, заложив в течение первых двух лет обучения прочную базу для последующего развития навыка зрелого чтения.

Как уже указывалось выше, —помимо таблиц „от звука к букве“ и „от буквы к звуку“ для звуко-буквенного анализа слов может быть использован приём „spelling“ (Buchstabieren), который следует, однако, проводить не только в процессе чтения: его даже лучше связывать с письменными упражнениями, как подготовку к письму. Это одновременно будет способствовать и выработке орфографических навыков.

Разрезная азбука, безусловно, может и должна найти самое широкое применение в обучении чтению (и письму). Этому вопросу посвящена, в частности, небольшая статья М. Дроздовой и А. Нусенбаум². К сожалению, авторы впадают в традиционную ошибку: они исходят из буквы, а не из звука, и эта методологически неверная предпосылка приводит к целому ряду недоумений по поводу взаимосвязей произношения, чтения и орфографии. Разрезная азбука может явиться очень ценным средством звуко-буквенного анализа-синтеза, однако при обязательном условии примата звука и при соблюдении учителем всего сказанного выше о правилах произношения и чтения.

Разумеется, ни в третьем, ни в четвёртом классе речь не может ещё идти о выработке умения зрелого чтения. Это —

¹ Например, таблицы Ан. Монигетти, изд. Учпедгиза.

² М. Н. Дроздова и А. А. Нусенбаум. Разрезная азбука на уроках немецкого языка. „Иностр. язык в школе“, № 1, 1941, стр. 31—33.

дело старших классов. Однако учитель должен добиваться того, чтобы чтение по возможности с самого же начала было осмысленным, фонетически правильным и ритмичным.

Было бы неверным с первого же года обучения добиваться чтения в нормально быстром темпе¹. И здесь, как и во многих других методических вопросах, дело идёт о выделении одного-двух ведущих и решающих на данном этапе моментов, в данном случае о фонетически правильном, связном, ритмичном и осмысленном чтении. Вопрос об интонации и вообще о зрелом чтении не может быть, разумеется, разрешён в двух младших классах. Учитель может считать своим большим достижением, если научит ребят логически повышать и понижать голос: это будет первым и очень ценным шагом в выработке навыка выразительного чтения. Безусловно, следует всячески бороться с привычкой к монотонному чтению.

Много полезного для себя в обучении школьников чтению на иностранном языке учитель может почерпнуть, присутствуя на уроках класса по родному языку, изучая индивидуальные особенности каждого учащегося и обмениваясь опытом с учителем родного языка.

Работая в первую очередь над освоением техники чтения, учитель не должен забывать тех задач, которые стоят перед чтением в старших классах. Подготовкой к этому должно служить развитие навыка понимания читаемого. Предварительное знакомство с лексикой, с фразеологическими конструкциями (из устной речи) значительно облегчает, но само по себе ещё не разрешает эту задачу. Учитель должен постепенно приучать учащихся к анализу текста, к пониманию отдельных слов, синтагм (групп слов, объединённых по синтаксическому признаку), целых предложений, а также к подбору эквивалентов на родном языке, особенно для идиоматических выражений и оборотов. Было бы неверным и опасным успокаивать себя тем соображением, что ограниченный словарь первых двух лет обучения и без того отлично усваивается учащимся. Именно на первых порах, когда предварительное знакомство с лексикой и её несложность облегчают сознательное восприятие читаемого, следует потрудиться над выработкой этого навыка, который впоследствии станет настоящей и неизбежной необходимостью.

¹ Ср. также выводы проф. Н. А. Рыбникова в отношении родного языка. „Навыки чтения современного школьника“. Сборник ВКИП, Москва 1936, стр. 87—135.

Подобная работа над текстом не только служит повторным закреплением произношения, лексики и контролем усвоения последней, но и приучает школьника к точной семантизации читаемого. Вредная привычка к приблизительному пониманию, к пониманию общего смысла, в общих чертах, не столь заметная и сравнительно невинная на первой ступени обучения чтению, приобретает в старших классах зачастую угрожающие размеры.

Наряду с классным чтением с IV класса необходимо приступить к организации домашнего чтения учащихся, используя в качестве материала лёгкие отрывки из приложения к учебнику, содержащие минимальный процент незнакомых слов. Предварительно учитель должен показать учащимся, как пользоваться словарём, и провести одно занятие по самостоятельному чтению в классе.

Начиная с IV класса (в отдельных случаях уже с конца III класса), работу по чтению необходимо связывать с переводом с иностранного языка на родной.

Этот вид умения не может ещё иметь решающего значения в обучении иностранному языку школьника младшего возраста, но, имея в виду его ведущую роль в старших классах, безусловно следует уделять ему известное внимание уже на начальной стадии обучения.

На первых порах придётся, конечно, прибегать к дословному переводу, имеющему целью выяснение значения каждого отдельного слова, о чём уже говорилось выше (см. главы 2 и 3, „Словарный запас“ и „Грамматика“). Вместе с тем основное усилие учителя должно быть направлено не на работу только с отдельным словом, а на установление смысловых связей между отдельными словами в предложении и на подбор соответствующих эквивалентов на родном языке учащегося. С самых первых шагов перевод должен быть безусловно *граммотным*. Искажения в родном языке, вызываемые попытками учащихся механически перенести формы немецкого языка на родную речь, недопустимы. Их надо предупреждать и с ними надо бороться. Добиваясь уже на начальной стадии обучения адекватного по содержанию и грамотного по форме перевода, учитель тем самым подведёт учащихся к умению литературно переводить тексты с иностранного языка на родной в старших классах.

Вместе с тем работой по переводу не следует слишком увлекаться, поскольку он не является основной целью обучения иностранному языку в III — IV классах.

ПИСЬМО

Письмо выполняет в обучении иностранному языку школьников III и IV классов в основном лишь вспомогательную функцию. К этим школьникам, которые только приступают к овладению письменной речью на родном языке и ещё не преодолели всех трудностей, связанных с освоением техники письма, можно предъявить при обучении письму на иностранном языке лишь самые умеренные требования. На начальном этапе обучения иностранному языку, собственно говоря, дело может идти не о развитии навыка письменной речи, а лишь об овладении техникой письма на иностранном языке.

Включаясь в педагогический процесс одновременно с чтением и вместе с ним несколько отставая от устной речи, обучение письму призвано в первую очередь служить вспомогательным фактором при обучении чтению, а впоследствии и устной речи (закрепление словаря и фразеологических конструкций в письменных упражнениях).

Первую техническую трудность, с которой сталкиваются учащиеся при обучении чтению, представляю собой буквы, отсутствующие в алфавите родного языка. Утверждая главенствующее значение звука перед буквой, следует отвергнуть обычно практикующееся деление букв латинского алфавита на три категории: соответствие между буквами и звуками (например, *a, o, k*), соответствие между буквами, но расхождение между звуками (например, *v, c, ч, и, x, y*) и, наконец, несоответствие между тем и другим (например, *q, s, v*). Можно полагать, что подобное деление букв, фактически не учитывающее звукового эквивалента буквы и не отражающее действительного соотношения звуковых систем русского и немецкого языков, по сути дела дезориентирует учащихся и сводит на нет фонетическую направленность первых уроков по иностранному языку.

Взамен этого деления выдвигается иной принцип, учитывающий лишь графический момент, поскольку как в обучении письму, так и в обучении чтению, мы исходим из слов, звуковой образ которых уже знаком из устной работы, и поскольку вообще отождествление букв и звуков представляется механистическим.

Руководствуясь чисто графическим принципом, предлагается разделить в методических целях весь латинский алфавит на две части: буквы, графический образ которых известен учащимся,

и буквы, им незнакомые. К первой группе относятся 14 прописных букв: А, В, С, D, Е, Н, К, М, О, Р, Т, U, X, Y и 13 строчных букв: а, б, с, е, g, т, п, о, р, г, и, х, у. Ко второй группе — остальные 12 прописных: F, G, I, J, L, N, Q, R, S, V, W, Z и 14 строчных: d, f, h, i, j, k, l, q, s, v, t, v, w, z.

Деление, подобное указанному выше, имеет своей целью выделить те буквы, графический образ которых незнаком учащимся и которые в силу этого должны быть предметом особого упражнения. Разумеется, желательно начинать с тех букв, начертание которых (а не звуковые „эквиваленты“!) известно учащимся. Но это, естественно, не является и не может являться обязательным условием, поскольку выбор словаря диктуется интересами в первую очередь фонетики и устной речи. В обучении письму, как и чтению, предварительное знание лексики учащимися, несомненно, явится значительным облегчением.

Первым упражнением в письме является списывание. Учащиеся списывают буквы и слова с доски или с повешенного на стене наборного полотна с разрезной азбукой. Очень важно, чтобы учитель обладал чётким, ровным почерком и умел правильно располагать текст на доске. Если разрезная азбука изображает печатные буквы, то целесообразно, чтобы учитель, заходя одновременно на доску слова, составленные с помощью разрезной азбуки, сопоставлял печатный шрифт с рукописным. Учащиеся, безусловно, с самого же начала должны писать прописью, а не печатными буквами. Как показал опыт, чтение печатного (латинского) и рукописного текста одновременно не представляет больших трудностей¹.

Как в III, так и в IV классе учащиеся должны писать в тетрадах в две линейки. Учитель обязательно должен следить не только за правильностью списывания, но и за аккуратностью выполнения письменных работ, за опрятностью тетрадей и строго взыскивать за всякое проявление небрежности и неряшливости (см. также раздел II „Организация и планирование педагогического процесса“).

Следующим видом письменного упражнения является списывание с учебника, сперва прописных текстов, для чего в последнем должно быть предусмотрено достаточное количество образцов, а затем и печатных. Во избежание механического выпол-

¹ Знакомство с готическим шрифтом в задачи начального обучения немецкому языку не входит.

нения этой очень важной работы, целесообразно связывать её с небольшими заданиями фонетического характера, например: подчеркнуть долгие и краткие гласные или буквы, соответствующие тем или иным звукам, или лексического характера, например, подчеркнуть имена существительные и т. п.

Сообщать учащимся какие-либо правила орфографии, кроме тех указаний, которые связаны с произношением или чтением, повидимому, нет необходимости. Они должны лишь твёрдо усвоить, что в немецком языке все существительные пишутся с большой буквы.

В процессе работы над звуком и буквой целесообразно прибегать к помощи диктанта, как зрительно-двигательного и в то же время слухового упражнения. Естественно, что такой диктант должен быть предельно элементарен и в основном отражать те фонетико-орфографические моменты, которые как раз являются предметом изучения класса. Вместе с тем необходимо уже здесь предупредить учителя против чрезмерно отчётливого произнесения каждого звука в слове: слово должно восприниматься на слух как звуковое целое и лишь потом, уже будучи написано на доске, подвергаться звуко-буквенному анализу, а затем снова синтезу.

Элементарность диктанта никогда не должна сводиться к такой, к сожалению, нередко наблюдаемой вреднейшей практике, когда учитель диктует слова по слогам.

Подобная практика несколько не способствует фонетической тренировке слуха и в то же время не обеспечивает и выработки навыка орфографически правильного письма.

Элементарность диктанта определяется прежде всего его содержанием, количеством содержащихся в нём трудностей и, наконец, темпом, в котором диктуется текст (или отдельные слова). Она ни в коем случае не должна деградировать в „разжёвывание“ каждой буквы. Последнее может в известной мере иметь место лишь при уже упоминавшемся так называемом „spelling-овом“ диктанте, довольно широко применяемом при обучении английскому языку.

Другие виды диктанта едва ли применимы с пользой для дела в III и IV классах. Следует помнить, что самый процесс письма 9—10-летних детей кропотлив и медлителен. Поэтому и практические возможности этого вида работы ещё невелики.

Тем не менее, по мере ознакомления со всеми буквами алфавита, необходимо использовать письмо для закрепления словарного запаса и фразеологических конструкций. Сюда

в первую очередь относятся все работы, связанные с ведением словарных тетрадей и тому подобных записей.

Затем, в письменной форме должны быть сделаны дома также и отдельные упражнения, предварительно выполненные устно в классе, о чём также речь шла уже выше (см. „Словарный запас“). Во всех случаях при выборе типа письменных упражнений учитель должен не только руководствоваться степенью важности письменного закрепления того или иного явления, но также считаться с реальными возможностями учащихся и с необходимостью предупреждения ошибок, что в письменных упражнениях играет ещё большую роль, чем в устных.

Вопрос исправления письменных работ подробнее освещён в разделе II („Организация и планирование педагогического процесса“).

При учёте письменных работ особое внимание следует уделять не только качеству выполнения по содержанию, но также и качеству оформления работ. У школьников 9—10-летнего возраста почерк на родном языке ещё только начинает формироваться, и этот процесс формирования почерка учащихся должен быть постоянным предметом внимания и руководства также со стороны учителя иностранного языка.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Предисловие</i>	3
I. Введение	
Глава 1. Основные предпосылки более раннего начала обучения иностранному языку в школе	5
Глава 2. Цели, задачи и пути обучения иностранному языку в III—IV классах	9
II. Организация и планирование педагогического процесса. Учёт знаний	
Глава 1. Общее.	19
Глава 2. Планирование учебного материала.	21
Глава 3. Урок — основная форма учебной работы.	24
Глава 4. Организация самостоятельной работы учащихся.	30
Глава 5. Учёт знаний.	33
Глава 6. Внеклассная работа учащихся по иностранному языку.	36
III. Педагогический процесс	
Глава 1. Фонетика (произношение)	
Общее	41
Принципы обучения немецкому произношению в III—IV классах	43
Методическая трактовка отдельных звуков немецкого языка	53
Упражнения для развития произносительных навыков.	63
Глава 2. Словарный запас	
Общее.	67
Проблема рационализации и организации словарного запаса.	—
Способы введения и раскрытия значения слов.	70
Способы закрепления словаря.	74
Глава 3. Грамматика	
Общее.	79
Методическая трактовка отдельных грамматических явлений.	81
Введение и закрепление грамматического материала.	87
Глава 4. Устная речь.	92
Глава 5. Чтение.	100
Глава 6. Письмо.	108

Цена 2 руб.