

ПСИХОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



Сборник статей

581204

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОСВЕЩЕНИЕ»
Москва 1967

ОТ РЕДАКЦИИ

Настоящий сборник предназначен для преподавателей иностранных языков в вузах и в средней школе. Статьи сборника затрагивают самые различные вопросы методики: о дидактических принципах сознательности и последовательности, об автоматизации моделей, об использовании теоретических языковых сведений, о закономерностях речевой коммуникации, о критериях беспереводного понимания иноязычных текстов, о наиболее рациональных путях усвоения иноязычной лексики, о непроизвольном запоминании и заучивании наизусть, об особенностях устной иноязычной речи. Написанные, с одной стороны, методистами, занимающимися проблемами психологии, с другой стороны — психологами, проявляющими интерес к методике, статьи сборника объединяются одной общей идеей — рационализировать и совершенствовать методику преподавания иностранных языков путем осуществления ее психологического обоснования.

В дальнейшем редакция предполагает время от времени выпускать аналогичные сборники. Однако непременным условием редакция считает выпуск тематических сборников, т. е. таких, все статьи которых будут посвящаться рассмотрению одного и того же психологометодического вопроса. С этой целью редакция обращается к соответствующим кафедрам языковых вузов и факультетов, которые, с одной стороны, работают над вопросами психологического обоснования методики, а с другой стороны — заинтересованы в опубликовании своих работ, с просьбой о составлении таких сборников. Подготовленные к печати рукописи сборников следует высыпать по адресу: Москва И-18, 3-й проезд Марииной рощи, дом 41, издательство «Просвещение».

Тематика предполагается следующая (примерно):

1. Психологические основы обучения слушанию и пониманию устной иноязычной речи, а также и говорению на иностранном языке.
2. Психологические основы овладения письменной иноязычной речью (проблемы чтения и письма на иностранном языке).
3. Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка.
4. Психологические основы обучения лексике иностранного языка.
5. Психологические основы использования перевода в обучении иностранному языку.
6. Психологические основы обучения учащихся мышлению на иностранном языке.
7. Психологические особенности владения иностранным языком.
8. Проблемы иноязычно-речевых способностей и индивидуально-психологические особенности владения языком.
9. Психологические основы использования технических средств в обучении иностранным языкам.
10. Психологические основы программируированного обучения иностранным языкам и гипнотерапии.

Редакция заинтересована в публикации работ по психологии обучения и усвоения иностранных языков, написанных представителями различных школ этой науки.

Отзывы и критические замечания по поводу статей, публикуемых в настоящем сборнике, просьба направлять также по вышеуказанному адресу.

■ Б. В. Беляев

г. Москва

О ПРИМЕНЕНИИ ПРИНЦИПА СОЗНАТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Едва ли кто из методистов и преподавателей языка будет отрицать необходимость теснейшей связи методики преподавания иностранных языков с языкоznанием, или *лингвистикой*. Поскольку речь идет об обучении именно языку, никак нельзя игнорировать данные лингвистической науки. Поэтому как программы обучения, так и соответствующие учебные пособия всегда содержат в себе так называемый учебный языковой материал. Но так как основной целью школьного обучения иностранным языкам является практическое владение учащимися средствами изучаемого языка, то преподаватели должны знать не только то, *чему* следует обучать учащихся, а и то, *как* именно это надо делать. Иначе говоря, проблема содержания обучения влечет за собой постановку и решение другой основной методической проблемы — проблемы метода, а также способов и приемов обучения.

К сожалению, в течение весьма продолжительного времени положение вещей у нас было таково, что и этот второй основной вопрос методики разрабатывался почти исключительно только на лингвистической основе. Если при этом и использовались данные педагогики и психологии, то в весьма малой мере, да к тому же порой устаревшие и часто совсем не так, как их следовало бы использовать. В значительной степени этому способствовала такая подготовка кадров методистов, в результате которой методисты приобретали преимущественно лингвистическую эрудицию и лингвистическую направленность. К этому нужно добавить, что из представителей смежных с методикой наук за разработку методических вопросов также принимались почти исключительно язы-

коведы. Достаточно вспомнить о методических трудах лингвиста Л. В. Щербы [1], а из публикаций последнего времени назвать хотя бы книгу Э. П. Шубина [2]. В результате такой «лингвистизации» методической науки последняя превращалась в «прикладное языкознание», вследствие чего и учащихся обучали языку с общеобразовательной целью, добиваясь того, чтобы они прочно усваивали прежде всего теоретические сведения о языке, т. е. приобретали необходимые языковые знания.

В действительности же методика преподавания иностранных языков является не лингвистической, а педагогической наукой; она есть *частная ветвь общей дидактики*. Так как обучение иностранному языку есть частный случай обучения вообще, то в основе соответствующей методики, конечно, должны лежать все *принципы дидактики*, в том числе и принцип *сознательности обучения*.

Несмотря на то что некоторые наши педагоги, психологи и методисты неоднократно выступали в печати по вопросу о связи методики с педагогикой (дидактикой) по реализации в ней основных дидактических принципов [3, 4, 5, 6, 7, 8], в настоящее время многие наши методисты и преподаватели начинают почему-то забывать о принципе сознательности обучения или истолковывать его так, что ни о какой сознательности обучения (в собственном смысле) не приходится уже говорить.

Совершенно своеобразную трактовку принципа сознательности мы находим, например, в статье А. С. Шкляевой, опубликованной в конце 1962 года, где мы читаем о том, что «сначала учащиеся должны научиться употреблять в речи языковой материал... а затем полностью осознать его из последующего краткого комментирования явления». Накопленный речевой материал в виде типовых предложений должен служить базой для широких грамматических обобщений и систематизации. «Наш путь, — пишет она, — лежит от практики к теории» [9, 8]. В начале 1963 года Г. Е. Ведель также писал о том, что «сведения о строе языка следует обобщать на основе языкового материала, который предварительно усвоен учащимися практически» [10, 20]. Чуть позднее выступил и И. Е. Аничков с заявлением о том, что надо «начинать с практики, а не с теории» и что преподавать

грамматику нужно индуктивно, т. е. на основе уже автоматизированных навыков [11, 25].

Возникает вопрос, о какой же сознательности обучения языку или его усвоения можно тут говорить, если теоретические сведения сообщаются учащимся после того, как тот или иной языковой материал оказывается уже усвоенным практически? Тут имеет место сознательное осмысливание не того, что *подлежит* усвоению, а того, что уже *усвоено*. Самый процесс усвоения осуществляется в таком случае не на базе осознавания усваиваемого материала, а только путем его многократного, механического повторения и бессознательной интуиции.

Возникает и другой вопрос — зачем же (для какой цели) требуется сообщать учащимся теоретические сведения об изучаемом языке, если основная цель обучения — практическое владение иноязычными средствами — оказывается уже достигнутой? Ведь главное заключается в приобретении именно практических иноязычно-речевых навыков, а вовсе не в усвоении теоретических знаний. На самом же деле языковая теория должна служить речевой практике, делая процесс овладения иностранным языком более легким, более быстрым, более правильным и более прочным. Не практика должна служить теории, а теория должна служить практике. И если в области философии процесс познания характеризуется двумя этапами (от конкретного созерцания к абстрактному мышлению и от абстрактного мышления к практике), то от наблюдений над речевым опытом людей к языковой теории идут языковеды, а те, кто обучает языку и кто этот язык усваивает, должны идти от языковой теории к речевой практике.

Обращаясь теперь к работам представителей педагогической науки, мы убеждаемся в том, что их больше всего интересует вопрос о сознательном усвоении учащимся преимущественно тех или иных знаний. Вопрос же о сознательном усвоении учащимся практических, в том числе и иноязычно-речевых, навыков и умений остается у них почти совсем не разработанным. «Под сознательностью мы понимаем, — пишет Ш. И. Ганелин, — такой принцип дидактики, при помощи которого обеспечивается основательное знание фактов, определений, законов, глубокое осмысливание выводов, обобщений с умением правильно выразить свои мысли в речи,

превращение знаний в убеждения и умение самостоятельно пользоваться знаниями на практике» [12, 7]. С этой точки зрения сознательному усвоению знаний противостоит механическое зазубривание соответствующих словесных формулировок. Но при школьном обучении иностранному языку преследуется практическая цель — учащиеся должны научиться владеть изучаемым языком в качестве средства общения, а для этого они должны приобрести практические речевые навыки и развить у себя соответствующие речевые умения.

О советской методике обучения иностранным языкам можно сказать, что она всегда строилась на основе принципа сознательности. Однако не надо все же забывать, что до перестройки этой методики речь шла о сознательном усвоении учащимися не иноязычно-речевых навыков, а языковых знаний, и о сознательном использовании этих знаний, т. е. о дискурсивно-логических речевых умениях. Принцип сознательности был поэтому весьма характерен для традиционной переводно-грамматической (сознательно-сопоставительной) методики обучения иностранному языку, которая господствовала у нас в течение десятилетия (1945—1955), предшествовавшего последнему десятилетию (1955—1965), для которого характерна принципиальная перестройка методики.

Для современной перестройки нашей методики показательно стремление добиться от учащихся подлинного, т. е. не дискурсивно-логического, а бессознательно-интуитивного практического владения изучаемым иностранным языком. Поэтому и вопрос о реализации принципа сознательности в обучении иностранному языку должен теперь ставиться и решаться не столько в плане сознательного приобретения учащимися теоретических языковых знаний, сколько в плане сознательного приобретения учащимися практических иноязычно-речевых навыков.

Те плачевые результаты, к которым приводило обучение иностранному языку по сознательно-сопоставительному методу, объясняются вовсе не тем, конечно, что это обучение было сознательным, а тем, что учащихся привыкли к столь же сознательному (дискурсивно-логическому) владению изучаемым языком. Если считать, что для иноязычно-речевой деятельности характерны *умения* слушать, говорить, читать и писать на иностранном язы-

ке, то нужно отдавать себе отчет в том, что эти умения могут быть как *первичного*, так и *вторичного* характера. Первичные умения основываются не на автоматизированных навыках, а на *знаниях*, вследствие чего они оказываются всегда дискурсивно-логическими. В таком случае иностранный язык используется не столько в качестве языка (т. е. средства выражения и сообщения мыслей), сколько в качестве кода (т. е. системы условных знаков, с помощью которых зашифровываются и расшифровываются мысли, выражаемые средствами родного языка).

Для подлинного владения языком характерны вторичные умения, основывающиеся не на знаниях, а на автоматизированных *навыках*. Сознание человека при пользовании иностранным языком должно так же, как и при пользовании родным языком, сосредотачиваться преимущественно лишь на смысловом содержании речи. Что же касается лексико-грамматического оформления мыслей, то оно обычно совершается без размышления, без припомнения правил языка, т. е. интуитивно (на основе чувства языка и автоматизированных речевых навыков). Исключительно же сознательное владение языковыми средствами противоречит поэтому психологическим закономерностям речи.

Однако надо проводить всегда должное различие между *владением* языком и процессом *овладения* им. Из того факта, что владение языком характеризуется бессознательно-интуитивным использованием фонетических, лексических и грамматических средств языка, вовсе не следует, что и самий процесс усвоения этих средств тоже должен быть обязательно интуитивным. Таковым бывает усвоение языка лишь в условиях и под влиянием иноязычно-речевого окружения и жизненно-необходимой потребности пользоваться этим языком. В условиях же школы совершается организованное и целенаправленное обучение языку, которое должно осуществляться на основе дидактического принципа сознательности.

Как же следует понимать сознательность такого обучения языку, целью которого является образование у учащихся практических иноязычно-речевых навыков? Обратимся, в целях получения ответа на этот вопрос, к данным, которыми давно располагает *психология*. Психологами давно был установлен тот факт, что навыки

могут вырабатываться двумя основными путями: *механически* (путем многократного повторения действия без должного его осознания) и *осмысленно*, или *сознательно* (путем понимания того, что и как, почему и зачем надо делать).

Давно известно психологам также и то обстоятельство, что сознательное осуществление того или иного действия гораздо быстрее приводит к его автоматизации, чем одно только механическое многократное его повторение. Можно взять одно из наиболее распространенных у нас учебных руководств по курсу психологии, предназначенных для студентов педагогических институтов [13]. На странице 450 мы прочтем там о том, что необходимой предпосылкой образования навыка является ознакомление с тем, как именно нужно выполнять то действие, которым надо овладеть. Это ознакомление должно быть *предварительным и обязательным*. Само по себе оно не образует навыка; для образования навыка необходима практическая тренировка. Но этой тренировке должно предшествовать теоретическое объяснение./Прежде чем упражняться в действии, учащиеся должны приобрести четкие знания об этом действии. Курсивом и в разрядку печатается в этой книге о том, что «за ознакомлением с действиями следует практическое овладение ими — выработка навыка».

Психологическая точка зрения по данному вопросу должна быть поэтому совершенно ясна для всех методистов и преподавателей языка: при обучении иностранному языку надо идти *не от практики к теории, а от теории к практике*. Первоначальная автоматизация речевых навыков с последующим осознанием соответствующих действий противоречит психологическим закономерностям образования навыков. Такая автоматизация, конечно, вполне возможна, но она не является наиболее эффективной.

От предварительного сообщения учащимся тех или иных теоретических сведений об изучаемом языке (правил языка) надо переходить к тренировке учащихся в иноязычно-речевой деятельности. Навыки могут вырабатываться только путем практики, но они должны вырабатываться на базе предварительного их осознавания. И это положение является для методики настолько важным и существенным, что им определяется даже и основ-

ной наиболее рациональный метод обучения, который соответственно и называть лучше всего *сознательно-практическим*.

Иногда приходится слышать о том, что методический принцип перехода от практики к теории дает сейчас все же гораздо лучшие результаты по сравнению с теми результатами, которые получались при использовании сознательно-сопоставительного (переводно-грамматического) метода. По этому поводу надо сказать следующее: тот факт, что прямой метод обучения дает лучшие результаты, чем переводно-грамматический метод, был давно констатирован как психологами, так и методистами. Имеется даже ряд экспериментальных исследований, подтверждающих это положение. Это же мы наблюдаем и сейчас в тех некоторых наших школах и вузах, где преподаватели используют прямой метод обучения. Однако должно быть совершенно понятно, что лучшее не есть наилучшее, и что если сейчас школьное обучение иностранному языку дает лучшие результаты, чем раньше, то это вовсе не означает, что эти результаты являются предельными и что они никоим образом не могут быть превышены.

Переводно-грамматический метод плох был не применением принципа сознательности обучения, а тем, что во главу угла ставилось приобретение учащимися языковых знаний, в результате чего сводилась почти на нет роль иноязычно-речевой практики. Само практическое владение языком мыслилось тоже как только сознательное. С другой стороны, и прямой метод обучения плох не потому, что учащиеся научаются интуитивно-практически *владеть* иностранным языком и мыслить на нем, а потому, что из процесса владения этим языком исключается теория языка. Из этого следует сделать вывод о том, что как один, так и другой методы обучения не являются вполне научно обоснованными и что нужно поэтому отказаться от них, встав на путь отыскания и разработки третьего, действительно научно-обоснованного, а потому и наиболее рационального метода обучения.

К глубокому сожалению, большинство наших методистов и преподавателей до сих пор придерживаются именно *двухметодной* ориентации, рассуждая примерно так: если прямой метод обучения плох, тогда, значит,

надо использовать переводно-грамматический метод; а если плох переводно-грамматический метод, тогда надо, значит, использовать прямой метод. Поэтому и в переживаемом нами процессе перестройки методики наблюдается сейчас довольно значительное увлечение прямым методом. Последний не является, однако, новым. В истории методики он является скорее пройденным этапом.

Понимая это, некоторые методисты вообще отказываются от какого-либо метода обучения. Отбрасывая переводно-грамматический метод, они хорошо видят недостатки также и прямого метода. Но вместо того чтобы отыскивать подлинно новый, третий, метод обучения языку, они заявляют о том, что это обучение вообще не должно осуществляться по какому-либо одному «универсальному» методу [14, 90]. Так как под методом обучения следует подразумевать совокупность основных методических принципов [15], то отказ от определенного метода обучения означает отказ от определенных принципов обучения. Кто отрицает необходимость основного метода обучения, тот стремится превратить методику в беспринципную теорию обучения, а соответствующую практику этого обучения — в беспринципное делячество. Но в таком случае методику придется считать уже не наукой, а только искусством, которым в той или иной мере обладают отдельные преподаватели. Тогда потеряют всякий смысл научно-методические конференции, проведение экспериментально-методических исследований и вообще научная разработка теории обучения иностранным языкам.

Дидактический принцип сознательности должен быть *ведущим* принципом обучения иностранным языкам, т. е. таким, которым должен определяться и характеризоваться основной метод этого обучения. Это положение, однако, игнорируется у нас сейчас благодаря тому, что о перестройке методики больше всего говорят и пишут, с одной стороны, апологеты «прямизма», а с другой — те, кто игнорирует самую необходимость основного метода. Поэтому мы имеем в настоящее время очень мало таких публикаций, в которых отстаивался бы принцип сознательности. Некоторые авторы, возражая против перехода от практики к теории, правильно говорят о том, что «зарубежные и советские психологи, лингвисты и методисты давно доказали, что опора на сознание, на

определенные правила позволяет ускорить процесс формирования умений и навыков» [16, 63]. Однако говорится об этом в указанной статье как-то мимоходом. Должного внимания принципу сознательности не уделяется также и теми авторами, которые специально рассматривают принципы обучения иностранным языкам, хотя у них и можно найти положение о том, что практическое усвоение языка должно начинаться с преподнесения учащимся теоретических языковых правил [2].

Прямой метод, как было сказано выше, всегда давал и дает относительно хорошие результаты. Однако никак нельзя приветствовать с психологической точки зрения механический характер образования у учащихся иноязычно-речевых навыков. Данные психологии говорят о том, что осмысленно-логический способ усвоения какого-либо материала намного превосходит механический способ его усвоения [13, 211].

Если принять во внимание вообще современные методические установки, которые характерны для нашей перестраивающейся советской методики, то надо будет сказать, что некоторые из этих установок действительно являются прогрессивными. Сюда относятся положения о том, что учащихся надо обучать не столько языку, сколько *речи* на изучаемом языке; что прежде всего надо приучать учащихся к *устной* иноязычной речи; что надо развивать *мышление* на иностранном языке; что практическое владение иностранным языком должно быть *беспереводным*; что решающим фактором овладения языком является иноязычно-речевая *практика*.

Но некоторые другие принципиальные установки современных наших методистов прогрессивными вовсе не являются. К таковым относятся положения о том, что теоретические сведения об изучаемом языке надо сообщать учащимся *после* автоматизации речевых навыков и что тренировка в подлинной (продуктивно-творческой) иноязычной речи должна следовать за отработкой речевых моделей. Эти положения находятся в явном противоречии с дидактическим принципом сознательности.

Усвоение иностранного языка приобретает механический характер не только тогда, когда выработке навыков не предпосылаются теоретические сведения, а и тогда, когда автоматизируемые действия *изымаются* из самой деятельности. Психологами установлено, что на-

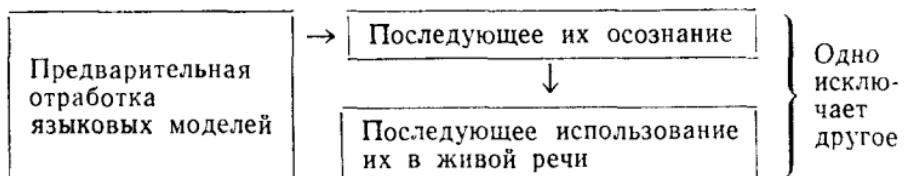
выки вырабатываются только путем многократного повторения соответствующего действия. Но эти повторения могут быть организованы двояко: во-первых, можно осуществлять только то действие, которое должно превратиться в навык; но можно, во-вторых, это действие *включать* в деятельность человека. В последнем случае автоматизируемое действие тоже будет повторяться много раз, но уже в условиях деятельности. Найдено, что изолированно-автоматизируемый навык требует большего числа повторений и оказывается не столь прочным сравнительно с навыком, который формируется в условиях деятельности. Человеческая память функционирует так, что включаемое в деятельность запоминается гораздо лучше по сравнению с тем, что повторяется в изолированном виде [17, 320—321]. При обучении иностранному языку, конечно, необходимо добиваться автоматизации тех или иных языковых или речевых моделей, но эту автоматизацию надо осуществлять не *вне* и не *до* иноязычно-речевой деятельности, а в условиях этой деятельности. Тогда автоматизируемые навыки лучше осознаются и понимаются учащимися, потому что языковые средства непосредственно объединяются с мышлением учащихся.

Итак, если мы хотим, чтобы методика преподавания иностранных языков была научно обоснована и чтобы она не находилась в противоречии с данными психологии и педагогики (дидактики), нам нужно позаботиться о том, чтобы в этой методике был должным образом реализован *принцип сознательности*. На данном этапе развития нашей методической науки это означает, что необходимо решительно и окончательно преодолеть «прямистский» механицизм, который выступает у нас в настоящее время в виде двух методических принципов: (1) принципа перехода от речевой практики к теории языка и (2) принципа предварительной автоматизации речевых моделей. Этим двум механистическим принципам обучения иностранному языку следует противопоставить:

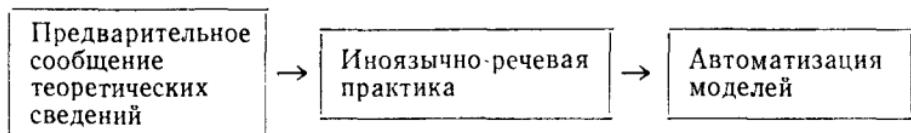
1. принцип перехода от языковой теории к речевой практике и
2. принцип отработки языковых моделей в условиях живой, продуктивно-творческой, иноязычно-речевой деятельности учащихся.

Дополнительно надо сказать о том, что если следовать «прямистским» рекомендациям тех, кто выступает за предварительную отработку моделей, за предварительную автоматизацию их с тем, чтобы впоследствии учащиеся переходили к их осознанию, во-первых, и к их практическому использованию в живой речи, во-вторых, то может создаться очень большая методическая трудность: после отработки моделей сознание учащихся будет привлекаться в таком случае к языковым особенностям речи, в то время как живая речь требует сосредоточения сознания на смысловом содержании речи и непосредственно-интуитивного оперирования используемыми языковыми средствами. Сказанное можно наглядно пояснить следующей схемой.

A. Нерациональная последовательность



B. Рациональная последовательность



Возвращаясь еще раз к тому, что было сказано нами в самом начале статьи, можно только что приведенные положения пояснить еще и таким образом: поскольку по данным современной лингвистики человек всегда использует в своей речи те или иные языковые модели, постольку, безусловно, следует добиваться того, чтобы учащиеся прочно усваивали эти модели, чтобы эти модели превращались у них в автоматизированные навыки. Но лингвистика совершенно не в состоянии вынести правильное решение по вопросу о том, каким же именно способом надлежит добиваться автоматизации этих моделей. Принимая же во внимание данные, которыми располагает современная психология (и дидактика), мы неизбежно

должны будем прийти к выводу о том, что наиболее рационально отрабатывать модели, во-первых, на основе приобретения соответствующих теоретических сведений, и, во-вторых, в условиях тренировки учащихся в живом потоке речи. Стремиться же автоматизировать языковые модели до приобретения теоретических знаний и до их использования в подлинной иноязычной речи — это значит действовать вопреки как психологическим закономерностям, так и дидактическому принципу сознательности.

В заключение хочется сказать о том, что методические принципы обучения иностранному языку, противоречащие принципу сознательности обучения (т. е. принцип перехода от практики к теории, а также и принцип автоматизации моделей до их использования в подлинной иноязычно-речевой деятельности), заимствуются некоторыми нашими методистами у западноевропейских и американских методистов, стоящих на позициях «прямизма». Вместо того чтобы взвесить эти принципы и оценить их с точки зрения современных психологических данных, некоторые наши методисты стремятся некритически перенять их и выдать за последнее слово методической науки. Многим при этом кажется, что эти принципы отвечают также и последним достижениям кибернетики, теории информации и структурной лингвистики. Но нельзя достижения других наук механически переносить в науку методики.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Л. В. Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.—Л., 1947.
2. Э. П. Шубин. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М., 1963.
3. Н. В. Савин. Методика обучения иностранным языкам и дидактика. «Иностранные языки в школе», 1955, № 1.
4. И. В. Карпов. Основные принципы методики обучения иностранному языку в начальной школе. В сб.: «Методика обучения иностранным языкам в начальной школе», под ред. И. В. Карпова и И. В. Рахманова. М., 1950.
5. Б. Б. Комаровский. О взаимоотношении принципов дидактики в процессе обучения иностранным языкам. «Иностранные языки в школе», 1952, № 2.
6. З. М. Цветкова. О преподавании иностранных языков в средней школе. М., 1949.

7. Б. В. Беляев. К вопросу о сознательности обучения иностранным языкам. В сб.: «Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам», под ред. В. А. Артемова, И. В. Карпова и И. В. Рахманова. М., 1947.
8. Б. В. Беляев. Психологические основы применения принципа сознательности в обучении иностранным языкам. Глава 5 в кн.: «Очерки по психологии обучения иностранным языкам». М., 1965.
9. А. С. Шкляева. Из опыта Воронежского университета по перестройке преподавания иностранных языков. «Иностранные языки в школе», 1962, № 5.
10. Г. Е. Ведель. К вопросу о научных основах методики обучения. «Иностранные языки в школе», 1963, № 1.
11. И. Е. Анчиков. Общая характеристика активного метода преподавания. «Иностранные языки в школе», 1963, № 2.
12. Ш. И. Ганелин. Дидактический принцип сознательности. М., 1961.
13. «Психология», под ред. А. А. Смирнова (глав. ред.), А. Н. Леонтьева, С. И. Рубинштейна и Б. М. Теплова, изд. 2, М., 1962.
14. П. Хэгбולדт. Изучение иностранных языков. М., 1963.
15. Б. В. Беляев. Об основном методе и частных методиках обучения иностранному языку. «Иностранные языки в школе», 1965, № 3.
16. А. А. Миролюбов, И. В. Рахманов. О некоторых принципиальных вопросах методики обучения иностранным языкам в средней школе. «Советская педагогика», 1963, № 2.
17. А. А. Смирнов. Психология запоминания. М.—Л., 1948.

■ М. А. Балабан

г. Запорожье

НЕКОТОРЫЕ ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В последнее время много и вполне справедливо говорят о несостоятельности грамматико-переводного метода обучения иностранным языкам, однако большинство попыток преодолеть недостатки этого метода не опирается на достаточно серьезный анализ причин его несостоятельности. Точно так же, как и в период «реформы», перестройка нашей методики идет зачастую под лозунгом: «Давайте делать все наоборот!» Если изучение грамматики, переводные упражнения и анализы текстов не приводят к практическому овладению языком, то не надо обучать грамматике, а будем добиваться автоматизации «речевых образцов» и вместо перевода текстов будем обучать устной беспереводной «разговорной речи». В настоящее время разрабатываются десятки вариантов «устных вводных курсов», фабульные тексты учебников заменяются диалогами «на разговорные темы» и т. п. Но вот основные приемы проработки учебного материала остаются часто прежними: логический анализ языковых форм, конструирование предложений (только уже не по правилам, а по моделям) и механическое заучивание «образцов». Разница состоит лишь в том, что раньше основное время занимали логические формы работы, а теперь — механические; раньше большая часть времени уходила на анализ и расшифровку текстового материала (что называлось «чтением», и «переводом на родной язык», и даже «устной речью», если такой анализ проводился на изучаемом языке), а теперь — на конструирование иноязычных текстов (что иногда называют «переводом на иностранный язык», или «ответами на вопросы», или даже «пересказом»); раньше за-

учивались отдельные слова, а теперь заучиваются предложения и диалоги «на разговорные темы»; раньше выполнялось большое количество языковых упражнений на различные правила грамматики, а теперь их заменяют механическими и полумеханическими упражнениями на лексическое заполнение заданных и усвоенных моделей. Нет поэтому ничего удивительного в том, что эффективность обучения иностранным языкам до сих пор продолжает оставаться на относительно низком уровне и программные требования, как правило, не реализуются (в средней школе вместо 1500 иностранных слов учащиеся усваивают всего только 200—300 слов).

Нам представляется, что основной причиной столь низкой эффективности обучения иностранному языку является некоторая противоестественность самих учебных процедур. Как при сознательно-сопоставительном методе, так и при всех видах «прямого», или «активно-практического», метода обучения языку продолжает сохраняться явная искусственность в подходе к проблеме владения языком, противоречащая основным психологическим закономерностям речевой деятельности.

В естественных условиях (при овладении ребенком родным языком) неподготовленная речь развивается с самого начала, а к подготовленной речи, основанной на осознании и анализе используемых языковых средств, ребенок начинает прибегать позже. При обучении же иностранному языку мы обычно поступаем наоборот: сначала вырабатываем у учащихся подготовленную речь, а затем (если только это когда-либо наступает) пытаемся тренировать их в неподготовленной речи.

В естественных условиях ребенок начинает сперва говорить весьма «ненормативно», т. е. допускает в своей речи огромное количество отклонений от фонетических, лексических и грамматических норм родного языка, и лишь потом у него образуется «правильная» речь. При обучении же иностранному языку мы, наоборот, требуем от учащихся, чтобы его иноязычная речь с самого начала была правильной во всех отношениях. Из-за боязни того, что учащиеся допустят в своей иноязычной речи ту или иную ошибку, преподаватели стремятся сперва добиться абсолютной правильности речи и только после этого приступают к тренировке в подлинной коммуникации.

В естественных условиях речевые навыки вырабатываются в реальной жизненной коммуникации, в живой и творческой речевой деятельности. При обучении же иностранному языку коммуникативная сущность речевой деятельности на изучаемом языке сводится почти на нет.

В естественных условиях ребенок усваивает систему языка «сверху вниз», овладевая сперва целостными конструкциями речи (интонационными и синтаксическими моделями), а затем различными элементами ее (словами, морфемами, фонемами). Иностранному же языку мы обучаем обычно «снизу вверх», т. е. сначала добиваемся точного усвоения элементарных компонентов речи (фонем, морфем, слов), а затем начинаем обучать целостным языковым конструкциям и речевым моделям.

В естественных условиях язык усваивается не как познаваемый предмет, а как особый вид человеческой деятельности. При обучении же иностранному языку преподаватели часто забывают о речевой деятельности, добиваясь от учащихся усвоения лишь языковых элементов речи (слов, моделей, правил и т. п.).

В естественных условиях овладение языком происходит путем *экстенсивной* речевой практики. При обучении же иностранному языку обычно идут противоположным путем — путем *интенсивной* тренировки в речи, когда учащиеся имеют дело с небольшим количеством текстов, почти никак не связанных с реальными ситуациями общения [1].

В естественных условиях восприятие и понимание чужой речи развивается задолго до собственной экспрессии и речевой продукции. При обучении же иностранному языку почти все методисты предлагают или параллельно развивать у учащихся как экспрессивные, так и импрессивные навыки, или же преимущественно развивать экспрессивные навыки [2].

Список подобного рода противоречий можно было бы продолжить, но и сказанного вполне достаточно для того, чтобы понять, что практически любая «массовая» методика обучения иностранному языку в значительной мере нарушает естественные закономерности овладения языком в качестве средства общения в человеческом коллективе, вследствие чего и результаты школьного обуче-

ния языку не могут идти ни в какое сравнение с результатами естественного овладения языком.

Но, может быть, все эти противоречия являются совершенно неизбежными в условиях школьного обучения иностранному языку? Может быть, в условиях школы вообще невозможно избежать явного нарушения естественных закономерностей? Может быть, мы действительно обречены самой спецификой школьного обучения на то, чтобы постоянно совершенствовать приемы создания макета дерева из разрозненных сучков и веточек, вместо того чтобы заняться подлинным выращиванием настоящего дерева [3]? Нам, однако, представляется, что положение далеко не столь безнадежно.

Лингвистический анализ речевой деятельности характеризуется структурно-аналитическим ее описанием и рассмотрением. Целостная речевая деятельность разделяется на ряд отдельных более или менее сложных элементарных действий, которые считаются структурными языковыми компонентами речевого целого. С этими компонентами, или элементами, обращаются далее как с отдельными «вещами», или «предметами», вследствие чего и вся речевая деятельность начинает рассматриваться тоже как некоторый «предмет», обладающий более или менее сложной структурой. Лингвистический подход к речевой деятельности приводит к установлению ее языковой структуры и к определению ее структурно-языковых компонентов, которым приписывается известное постоянство и нормативность и совокупность которых называется языком. Лингвистика вынуждена поэтому изучать язык как стабильный по своим качествам предмет («эргон»), и чем строже методы лингвистического анализа речевой деятельности, тем «эргоничнее» представление о языке. Для лингвистов характерен подход к речи как к некоторой системе языковых дискретных знаков, т. е. морфем, слов, словосочетаний, моделей и т. д. [4], которые подлежат определенной аранжировке и с помощью которых кодируется и декодируется информация в процессе общения. При этом предполагается, что дискретные языковые единицы легко вычленимы из потока речи, достаточно однозначны и что ими можно достаточно легко оперировать в процессе общения.

Системе знаков языка приписывается иерархическая организация. Различие между языковыми знаками низ-

шего и высшего уровней истолковывается лишь в количественном плане, в результате чего речевая деятельность может быть якобы достаточно адекватно описана в терминах языковых знаков любого уровня с указанием правил их употребления. Реальное сообщение считается состоящим из одного или нескольких предложений, предложение — из одного или нескольких слов, слово — из одной или нескольких морфем, морфема — из одной или нескольких фонем. При «приеме» и переработке, а также и при «выдаче» лингвистически оформленной информации требуются два функционально различных процесса высшей нервной деятельности, из которых один («память») является некоторым хранилищем языковых знаков, а другой (мышление) представляет собой некоторое оперативное, решающее устройство, действующее по определенным алгоритмам (при кодировании или декодировании сообщений).

«Эргоничность» лингвистического подхода к речи ярче всего проявляется при обучении языку, особенно — иностранному. Руководствуясь принципом «все или ничего», преподаватели часто полагают, что учащийся либо может полностью владеть всей системой лингвистических единиц в целом, либо вовсе не владеть ею, потому что отдельные элементы или знаки этой системы самостоятельно функционировать не могут. Явная практическая невозможность такого подхода заставляет методистов искать компромиссные решения вопроса в виде установления лексических и грамматических «минимумов». Однако этим мероприятием нисколько не преодолевается исходящее от лингвистики эргоническое представление о языке и речевой деятельности. Принцип абсолютной дискретности («все или ничего») выступает также и в виде методического постулата «ошибкобоязни». Считается, например, совершенно недопустимой коммуникация на иностранном языке, если учащийся еще не научился пользоваться языком «нормативно», т. е. если он допускает в своей иноязычной речи различные языковые ошибки. Пусть-де учащийся совсем не говорит на изучаемом языке, чем говорит неправильно. Прежде чем начать использовать иностранный язык в целях общения, его нужно сначала «получить» и «иметь» подобно какому-либо предмету. Все основные недостатки методики объясня-

ются, на наш взгляд, именно таким эргоническим подходом к языку.

Проводимые в последние годы психологические, а также и психолингвистические исследования языка и речевой деятельности позволяют предложить методистам и преподавателям более обоснованную и менее одностороннюю точку зрения. Любое сегментирование живого потока речи, конечно, возможно (с лингвистической точки зрения), но оно не дает права считать, что речь человека ничего, кроме вычленяемых лингвистических знаков, в себе не содержит. Понимать сообщение и расшифровывать его — это качественно различные и друг к другу не сводимые процессы. При понимании анализ языковой формы вовсе не предшествует осознанию смыслового содержания сообщения, а может только следовать за ним и проводиться на его основе. Понимание содержания сообщения осуществляется на основе прошлого опыта индивида и во многом определяется им (апперцепируется). Помимо того, всегда происходит вероятностное предвосхищение (антиципация) последующих элементов сообщения. Убедительным доказательством действенного значения моментов апперцепции и антиципации при восприятии и понимании речи является тот факт, что полисемичные и омонимичные языковые компоненты речи нисколько не затрудняют процесс коммуникации в естественных условиях, потому что они просто никем не замечаются. Но они являются камнем преткновения в тех случаях, когда избирается противоестественный путь расшифровки сообщений, основанный на логическом анализе используемых в речи языковых средств (как это имеет место, например, в теории и практике машинного перевода).

Если говорить об иерархии лингвистических знаков, используемых в речи, то оптимальные условия коммуникации обеспечиваются их функционированием в последовательности «сверху вниз»: при восприятии речи сначала осмысливаются значения «супрасегментных» интонационных и грамматических моделей, под влиянием чего воспринимаются и осмысливаются «сегментные» (нижние) лингвистические знаки (модели словообразования, слова, морфемы, фонемы). Грубо говоря, можно считать, что при восприятии каждого сообщения мы сначала,

основе логического анализа содержания уже воспринятых сообщений и ситуаций, предвосхищаем, о чём именно может дальше пойти речь, затем интонационные модели (если воспринимается устная речь) дают нам представление о цели и характере высказывания, и на основании этого мы понимаем, что именно говорится в сообщении. Только такой путь переработки лингвистической информации позволяет осуществлять успешное общение между индивидами, у которых «опыт прошлого» бывает обычно совершенно различным (как по характеру, так и по объему). При общении со взрослыми дети понимают почти любое сообщение даже и в том случае, когда большая часть входящих в него лингвистических знаков имеет для них нулевое значение. При таком функционировании лингвистических знаков (являющимся по существу вероятностным, а не детерминированным) невозможно придерживаться принципа «все или ничего». Любое сообщение всегда понимается поэтому лишь в какой-то степени, которая зависит не столько от того, какое количество и каких именно знаковых единиц используется в потоке речи, сколько от прошлого опыта человека, от его апперцепции и антиципации. На этом основании должна быть исключена метафизическая точка зрения на процесс овладения языком, согласно которой учащийся или «уже знает язык», или «еще не знает языка».

В естественных условиях человек овладевает родным языком, можно сказать, на протяжении всей своей жизни, постоянно совершенствуясь в нем. Соответствующие навыки и умения развиваются при этом точно так же, как растет и развивается посаженное дерево. И точно так же, как нельзя утверждать, что маленький росток березы не является березой, мы не можем утверждать, что ребенок в возрасте одного-двух лет еще не владеет языком, а пятилетний ребенок им владеет. На самом деле и в возрасте одного года ребенок может общаться с другими посредством языка, но только это его речевое общение оказывается значительно ограниченней, чем общение пятилетнего ребенка. Выходит, что речевая деятельность человека может характеризоваться различной степенью владения языком, которая находится между нулем и высшим пределом, никогда не находясь ни на уровне нуля, ни на уровне предельного максимума. Исходя из

этого, можно сказать, что при владении несколькими языками человек способен на одном из них (родном) общаться с почти предельной возможностью, а на всех других (иностранных) — с разной степенью ограниченности, иногда очень близкой к нулю. Отсюда вполне закономерно предположить, что наиболее целесообразной методикой обучения будет такая методика, в основу которой будет положена мысль о том, что пусть лучше иноязычное общение учащихся совершается не совсем «нормативно», чем вовсе не совершается. Эта методика должна быть направлена на развитие у учащихся подлинно коммуникативной деятельности на всех этапах обучения. Основной целью обучения иностранному языку при таком «коммуникативном» подходе должно быть не сообщение учащимся языковых знаний, не изучение лексики и грамматики и не тренировка их в использовании тех или иных лингвистических знаков (слов, выражений, моделей), а постепенное совершенствование их в естественной коммуникативной деятельности на иностранном языке. Поскольку же подлинная коммуникация возможна лишь при экстенсивной проработке учебного материала (интенсивные виды работы получают широкое применение лишь в связи с эргоническим подходом к языку), постольку мы в своем опыте преподавания приходим к отказу от большинства применяемых сейчас форм интенсивной проработки учебного материала и к признанию того, что на экстенсивную работу надо отводить до 90% учебного времени. Таким образом, выясняется, что методика, стремящаяся организовать обучение иностранному языку в строгом соответствии с психологическими закономерностями владения языком, должна быть по своему характеру методикой развития у учащихся экстенсивно-коммуникативной иноязычно-речевой деятельности.

В конкретных условиях группового обучения иностранному языку возможно использование следующих форм общения на иностранном языке (как посредством устной, так и при помощи письменной речи):

1. Устное общение (диалог) между преподавателем и учащимся. Эта форма коммуникации крайне мало эффективна (особенно в условиях многочисленной группы), потому что на каждого учащегося приходится минималь-

ное количество времени активной речевой деятельности (всего лишь 1—2% времени аудиторных занятий при 30—40 учащихся в группе).

2. Устное общение (диалог) между учащимися группы, так называемая парная работа всех учащихся одновременно. При этом время активной речевой деятельности каждого учащегося возрастает до 50% времени аудиторных занятий (независимо от числа учащихся в группе). Однако при такой организации работы сводится почти к нулю возможность исправления преподавателем [5] ошибок, допускаемых учащимися.

3. Одностороннее восприятие учащимися устной речи преподавателя или диктора (при аппаратурном воспроизведении иноязычной речи). В этом случае полностью отсутствует активная речевая деятельность учащихся.

4. Чтение как восприятие и понимание письменной иноязычной речи столь же односторонний акт коммуникации, исключающий активное говорение учащегося. Однако при чтении учащийся может «заставить» автора повторить сказанное (перечитать трудное для понимания или особенно важное место текста), изменить темп изложения материала, т. е. читать быстрее или медленнее, задержаться на самом интересном или опустить малоподробные подробности.

На занятиях по языку возможны, конечно, и некоторые другие формы общения (в виде различных монологических высказываний, активного письма и т. п.).

Из всех перечисленных выше форм общения на иностранном языке лишь первая не обеспечивает необходимого уровня активности всех учащихся группы, хотя именно она и имеет до сих пор наиболее широкое распространение в практике работы над развитием у учащихся навыков устной речи. Наиболее высокий уровень активной речевой деятельности учащихся обеспечивается второй формой работы, т. е. парным диалогом [6], охватывающим всех учащихся группы одновременно. Значит, для того чтобы получить наилучшие результаты по линии обучения учащихся устной иноязычной речи, максимальное количество учебного времени нужно отводить именно на парные диалоги. Отмеченный выше недостаток парной работы учащихся (невозможность исправления преподавателем ошибок учащихся) можно преодолеть при этом двумя путями.

Первый путь, который был избран М. Уэстом [7] в его методической системе, предполагавшей самое широкое использование парной работы учащихся в группе, заключается в том, что каждый учащийся получает от преподавателя тщательно разработанную программу речевой коммуникации, благодаря чему практически исключается возможность ненормативной речи. Однако такое препарирование учебного материала, обусловленное традиционной ошибкоязынью, основывается в конечном счете именно на эргоническом подходе к языку, вследствие чего вместо парной коммуникации получается парная интенсивная проработка того или другого речевого материала. Такой путь нас не прельщает. Нам представляется более перспективным другой путь, который основан на моделировании естественного процесса усвоения языка и который характеризуется не интенсивной, а экстенсивной тренировкой учащихся в иноязычной речи.

Известно, что в естественных условиях овладения родным языком человек длительное время (до 4—5 лет) пользуется довольно ненормативной речью, т. е. допускает в своей речи большое количество различного рода языковых ошибок, но впоследствии все эти ошибки, как правило, исчезают под влиянием большого языкового опыта, т. е. опыта речевого общения с большим количеством разных людей. Механизм корректирующего влияния со стороны «социума» еще недостаточно изучен, но можно дать некоторое гипотетическое объяснение этому явлению. Дело в том, что естественный процесс усвоения языка в ходе реального общения должен рассматриваться как процесс установления и усвоения инварианта на основе анализа и обобщения большого количества вариантов образований. К вариантным особенностям речи относятся все ее индивидуальные особенности, начиная с тембра голоса, темпа и ритма речи, интонирования, дикции и т. п. и кончая допускаемыми в речи фонетическими, морфологическими, лексическими и синтаксическими ошибками и погрешностями. Человек, усваивающий язык в определенном «социуме», воспринимает все эти отклонения от нормы как случайные и не имеющие существенного значения.

Наши наблюдения показывают, что учащиеся при передаче содержания прочитанного или услышанного сво-

ему партнеру в парной работе также всегда допускают различные индивидуальные отклонения от нормы. Каждый учащийся по-своему воспринимает новую информацию, по-своему ее перерабатывает, по-своему передает ее дальше. Если бы учебная группа состояла только из двух учащихся, постоянно общавшихся друг с другом, то большинство специфических для каждого говорящего отклонений от нормы воспринималось бы его партнером как некий инвариант, свойственный данному языку, и тогда ошибки каждого учащегося, регулярно повторяющиеся в его речи, усваивались бы его партнером в качестве правильных (нормативных или инвариантных) языковых особенностей его речи. Если бы группа состояла из четырех человек и каждый учащийся общался бы с тремя другими, то количество регулярно повторяющихся ошибок было бы уже в три раза меньше, а в группе из десяти человек — в девять раз меньше. Другими словами, при общении со всеми остальными учащимися вероятность усвоения данным учащимся ненормативной речи оказывается обратно пропорциональной количеству учащихся в группе. Значит, эффективность обучения речевой коммуникации возрастает вместе с увеличением численности учащихся в группе [8]. Общеизвестно, например, что речь человека, проживающего в большом городе, оказывается ближе к нормам литературного языка, чем речь человека, проживающего в маленькой деревне, и это объясняется прежде всего тем, что жителю города приходится общаться с гораздо большим числом людей, чем жителю деревни.

Предпринятое нами экспериментальное обучение иностранному языку в вузе, в процессе которого каждый учащийся ставился в условия диалога (парной работы), с каждым из 30 остальных учащихся группы, показало, что речь учащихся на иностранном языке в таком случае нормализуется (количество ошибок не превышает 1—2%) за 300—400 часов парной диалогической работы в аудиторной обстановке. Для того чтобы каждый учащийся мог естественно общаться на изучаемом языке со своим партнером по диалогу, необходимо этот диалог направить по определенному руслу.

Наиболее естественным, наиболее доступным и наиболее продуктивным способом подготовки учащихся к парной работе является обильное (экстенсивное) чтение

ими иноязычной художественной литературы. Как показывает опыт нашей работы, не только студенты вуза, но и школьники шестых и седьмых классов могут даже при очень ограниченном владении иностранным языком вполне успешно следить за основным ходом мыслей автора или за ходом развивающихся событий, читая довольно сложные и оригинальные литературные произведения. Мыслительные способности учащихся таковы, что даже на начальном этапе обучения иностранному языку в вузе, т. е. при еще недостаточно полном владении языком, возможно использовать обильное беглое (синтетическое или курсорное) чтение оригинальных художественных произведений. Иначе говоря, возможно с самого начала организовать по сути дела обильное общение учащихся на иностранном языке с самыми выдающимися знатоками изучаемого ими языка. Эти же мыслительные способности учащихся позволяют им с достаточной полнотой излагать в устной форме то из прочитанного, что было ими достаточно адекватно воспринято и понято и что может быть достаточно хорошо понято также и партнером по диалогу. При организации экстенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку необходимо организовать работу так, чтобы каждый учащийся группы находился как в условиях речевой импрессии (воспринимая и понимая письменную речь автора произведения и устную речь своего партнера по диалогу), так и в условиях речевой экспрессии (устно сообщая другим учащимся ранее полученную им информацию).

Рецептурная сторона методики экстенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку довольно проста. Так как диалоги учащихся возможно организовать лишь во время аудиторных занятий, то абсолютное большинство таких занятий (предусмотренных учебным планом) целесообразно почти полностью отводить на эти диалоги с тем, чтобы каждый учащийся мог активно говорить в течение не менее 40—45% учебного времени, сообщая своему партнеру о неизвестных ему фактах, событиях и ситуациях, о которых повествовалось в прочитанных литературных произведениях, так как партнеры все время получают разные задания. Время же, стводимое на выполнение домашних заданий, должно быть на 90% заполнено курсорным чтением художественных произведений на иностранном языке (с целью

подготовки к пересказу прочитанного партнеру по диалогу).

Первый, или подготовительный, этап работы над языком должен заключаться в выработке у учащихся навыков курсорного, беглого чтения (про себя) облегченного иностранного текста, сопровождающегося пониманием общего смысла прочитанного. Как уже указывалось, мыслительные способности учащихся вполне позволяют добиться этого без особого труда. Одновременно отрабатывается также и навык фонетически правильного чтения вслух адаптированного текста, для чего должна существовать своя методика, на которой мы здесь не можем останавливаться [9]. В зависимости от того, какая именно преследуется конечная цель обучения языку (последняя различна в языковом и неязыковом вузе), этот первый подготовительный период может длиться от 40 до 150 часов аудиторных занятий. После этого можно приступать к организации экстенсивно-коммуникативной деятельности учащихся.

На первом этапе обучения языку лучше всего использовать адаптированную литературу. В отличие от традиционного «домашнего чтения» заданиедается с таким расчетом, чтобы учащиеся при его выполнении мысленно сосредоточивались на смысловом содержании читаемого текста, а не занимались бы анализом языковых форм, отыскиванием слов в словаре и переводом читаемого на родной язык. Иногда целесообразно даже давать учащимся небольшой вопросник, который позволил бы им отыскать в тексте именно то, что потребуется затем пересказать своему партнеру в условиях диалога. Наш опыт показал, что учащиеся достаточно легко справляются с таким заданием. При этом требуется или разрешается передавать устно содержание одной прочитанной страницы в течение одной минуты. Значит, если предполагается, что учащийся должен рассказать о прочитанном своему напарнику в продолжение 20 минут, то для домашнего чтения нужно давать текст в объеме не менее 20 страниц. Обычно учащимся требуется 2—3 минуты на прочтение одной страницы. Значит, прочтение 20 страниц должно занимать у них не более 60 минут. При такой быстроте чтения невозможно заниматься анализом языковых средств и их расшифровкой. Даже самые «испорченные» учащиеся, привыкшие к механической зу-

режке различных элементов языка, к заучиванию нап-
зусь слов, выражений и предложений, а также и к пе-
реводу на родной, через две-три недели полностью отка-
зываются от анализа и расшифровки читаемого и перехо-
дят на естественные формы его беглого восприятия и по-
нимания.

При пересказе содержания текста своему партнеру (во время аудиторного занятия) учащемуся разрешается иногда цитировать прочитанное — в тех случаях, когда он не может передать содержание своими словами. Преследуется главная задача — сообщить партнеру содержание прочитанного с тем, чтобы тот мог в свою очередь пересказать услышанное. Для того чтобы при пересказе партнера сохранилась информативная ценность коммуникации, партнер должен пересказать услышанное не тому, от кого он только что услышал рассказ, а третьему учащемуся, с которым он образует новую пару и который читал дома тот же текст, но мог понять его по-своему. Таким образом, на занятиях все время происходит пересадка партнеров. Таким путем обеспечивается автоматический контроль точности изложения фактов. Через 3—4 месяца после начала такого коммуникативного обучения учащиеся научаются не только пересказывать, но и вести элементарную беседу по прочитанному или прослушанному. Вместо «обратного» пересказа можно вводить в таком случае обсуждение только что прослушанного материала по заданной преподавателем программе.

Лишь после того как у учащихся в результате такой обильной коммуникации будут выработаны навыки естественной диалогической речи, можно приступать к интенсивной проработке материалов, содержащихся в учебниках. При этом большая часть материала учебников прорабатывается на беглом речевом уровне, ибо ни в лексическом, ни в грамматическом плане материал учебников не представляет теперь для учащихся особых трудностей. Ниже приводится пример парной проработки материала учебника.

Учащиеся, работающие в паре, получают задание самостоятельно подготовить чтение разных текстов учебника из предназначенных для «аналитического чтения». Каждый учащийся самостоятельно анализирует и переводит «свой» текст, а чтение текста вслух отрабатывается с магнитофоном. На занятиях парами один студент

обучает другого чтению «своего» текста по такой программе:

а) «коммуникативно-направленное объяснительное чтение», когда обучающий воспроизводит текст, глядя на партнера и только иногда «подглядывая» в книгу (партнер должен задавать вопрос, когда ему что-либо бывает непонятно, а обучающий должен давать соответствующие пояснения или просто переводить непонятные места текста без их лингвистического анализа);

б) небольшой серией заранее подготовленных вопросов (чаще всего эти вопросы приводятся в учебнике) обучающий проверяет, как именно его партнер понял прочитанный ему текст;

в) «расчлененное чтение текста», когда текст читается партнеру по так наз. смысловым отрезкам; каждый воспринимаемый на слух смысловой отрезок текста обучающий должен самостоятельно перевести на родной язык, а затем снова воспроизвести на иностранном языке;

г) текст снова читается обучающим смысловыми отрезками, но на этот раз обучающий должен воспроизвести эти отрезки без их предварительного перевода; при таком расчлененном чтении длина смысловых отрезков устанавливается в три-четыре раза больше, чем при расчлененном чтении с переводом;

д) «обратный перевод» текста или отдельных его смысловых отрезков, которые предлагаются обучающим на родном языке и в нужном темпе;

е) обучающий воспроизводит текст по памяти или дает его синхронный перевод на иностранный язык. Как видно, по этой программе вся отработка текста производится обучающим на слух, тогда как обучающий постоянно пользуется письменным текстом в качестве «ключа» для коррекции ответов обучаемого. В группе, имеющей навык такой работы, за один академический час отрабатывается таким образом любой текст, предлагаемый учебниками для аналитического чтения (если он не больше двух страниц по своему объему).

Аналогичным образом прорабатывается и большая часть упражнений, которые имеются в учебнике, причем программа действий зависит от вида и характера упражнения. Переводные упражнения выполняются устно, по смысловым отрезкам, с последующим доведе-

Во время посещения уроков мы видели, что большая часть времени отводится устным формам работы и обучению устной речи. В связи с этим возникает вопрос, правильно ли это и каково должно быть соотношение устной речи и чтения на уроке и на разных этапах обучения.

Особенно интересно в опыте Ставропольского края то новое, что относится к структуре и содержанию урока по иностранному языку. Это, во-первых, построение урока, во-вторых, определенные типы уроков и, в-третьих, форма проведения упражнений. Уроки, которые мы посетили, свидетельствуют о том, что учителя творчески реализуют методические рекомендации программы. Практические цели обучения, сформулированные в программе, достигаются тем, что урок состоит в основном из выполнения разнообразных упражнений, развивающих речь учащихся. Анализ этих уроков показал, что здесь, в Ставрополье, особенно ярко проявляются те тенденции, которые наметились и у липецких учителей.

В отличие от традиционной структуры урока, которая еще используется в практике преподавания иностранных языков, ставропольские учителя строят урок по-другому, не выделяя специальных этапов индивидуального опроса или объяснения. Положительным является то, что один этап не отделяется искусственно от другого, а, например, объяснение и закрепление переплетаются. Есть стройная структура урока, когда один вид работы сменяет другой в соответствии с ходом учебного процесса. Сложилось определенное построение урока. В нем можно выделить начало, организующее учащихся и являющееся своеобразной речевой зарядкой в виде беседы дежурных между собой или дежурных с классом. Сама по себе такая беседа не является чем-то новым в практике нашей школы. Однако ее отличительная черта у ставропольцев — быстрый темп, включение в беседу большинства учащихся. В этих беседах используется изученный материал в связи с обсуждением текущих событий или в связи с возможной жизненной ситуацией. Так, например, в школе № 3 г. Кисловодска обсуждали положение на Кубе. В школе № 10 г. Пятигорска учащимся предлагалось разыграть сцену знакомства с посетителем.

Урок имеет всегда четкий завершающий этап. Учащиеся выступают с результатами проделанной работы.

Это может быть высказывание на тему, диалоги, сообщения о прочитанном, игры, стихи или песни, инсценировки, которые вносят разрядку и позволяют учащимся отдохнуть. Нужно оговориться, что игры, например, в магазин, в библиотеку, в загадывание действий, в переводчика и др., имеют речевую направленность.

Как активная работа учащихся, так и недостаточное участие в уроке оцениваются учителем; отметки объявляются, как правило, в конце урока.

Основная часть урока между начальным и завершающим этапом состоит из выполнения тренировочных и речевых упражнений. Большую часть урока занимают тренировочные упражнения в воспроизведении языкового материала (подстановочные таблицы, дополнение предложений, составление предложений и др.).

Новые слова, сочетания, грамматические явления вводятся сразу в образцы речи. В зависимости от степени трудности слова или грамматического явления оно изолируется для отработки (например, основные формы сильных глаголов в немецком языке), с тем чтобы тут же вернуться к использованию их в образцах речи и тренировать в различных упражнениях. Таким образом новый материал усваивается в органической связи со старым. В результате этого наблюдается хорошее воспроизведение заученного в привычных комбинациях. Автоматизация материала достигается путем многократных хоровых и индивидуальных повторений словосочетаний, целых предложений и связных рассказов вслед за учителем с последующим заучиванием и воспроизведением на уроке. В дальнейшем учащиеся сами комбинируют материал применительно к новым ситуациям. Здесь намечаются элементы самостоятельного творчества учащихся. Например, после изучения темы «Театр» учащиеся смогли обсудить спектакль, который они видели в театре.

В опыте учителей складываются определенные типы уроков. Попытаемся их определить, положив в основу классификации характер деятельности учащихся на уроке.

Один тип урока — это такой, на котором преобладают тренировочные упражнения, готовящие к использованию изучаемого материала в речи.

Под тренировочными упражнениями понимаются такие, которые готовят к автоматизированному употребле-

нию языкового материала в речи путем многократного воспроизведения, употребления по аналогии и образцу. При этом содержание упражнений дано самим учителем. В этом типе урока выделяются два вида: первый, когда преобладают чисто тренировочные упражнения, направленные на автоматизацию употребления языкового материала в заученных комбинациях. В материале упражнений есть логическая связь, связь по смыслу, контекст; второй вид, когда преобладают упражнения в применении усвоенного материала в новых комбинациях, когда тренировочные упражнения переплетаются с речевыми. Под речевыми упражнениями понимаются такие, которые готовят к самостоятельному выражению мысли, когда внимание сосредоточено на содержании речи, поскольку учащиеся уже так владеют формой, что могут по новому комбинировать заученное.

Второй тип урока — это такой, когда преобладают речевые упражнения и самостоятельная речь учащихся. Здесь есть элементы спонтанной речи.

И первый и второй типы урока могут быть посвящены развитию определенного вида речи. С этой точки зрения можно различить разные сочетания видов речи: 1) урок, на котором преобладает развитие диалогической речи; 2) урок, на котором развивается диалогическая и монологическая речь; 3) урок, на котором присутствуют все виды речи; 4) урок, на котором преобладает обучение чтению.

Последняя разновидность урока органически связана с обучением устной речи.

В старших классах ведется обучение пониманию довольно сложных текстов. В то же время текст дает идеи и подсказывает содержание речи учащихся, потому что нельзя и в старших классах говорить, например, о семье так же примитивно, как в младших классах.

В младших классах обучение чтению также связано с обучением устной речи, но эта связь осуществляется иначе. Так, например, многие устные упражнения нуждаются в зрительной опоре (подстановочные таблицы, заучивание и варьирование диалога). И в этих классах текст также подсказывает тему и содержание речи учащихся.

Большое значение для активизации учащихся на уроке имеют не только сами упражнения, но и форма их про-

ведения. Нужно отметить, что этот вопрос в методике теоретически не разработан, хотя опыт уже подсказывает путь для его решения.

Одной из основных форм работы на уроке иностранного языка является коллективная работа, когда весь класс работает над одним и тем же. Самой примитивной формой коллективной работы является хоровая. Она используется в определенных рамках, в пределах заученного или когда требуется простое повторение. Хор может выступать всем классом или по группам. Опыт учителей Ставропольского края показывает, что хоровые приемы работы целесообразно использовать при заучивании слов, словосочетаний, образцов речи, при проведении фонетической зарядки, для отработки выразительного чтения текста, стихотворения, песни, при заполнении подстановочных таблиц, при выполнении арифметических действий на языке, при сопровождении действий комментариями и др.

Более сложной формой коллективной работы является такая, когда хор выступает в сочетании с выступлением одного, двух или более учеников (например, упражнение с комментированием действий: один ученик выполняет действие, другой ставит вопрос, третий отвечает на вопрос, хор повторяет ответ).

Еще более сложной формой коллективной работы является такая, когда участвует весь класс, по речь идет не о простом повторении или подтверждении чего-то, а о творческой работе, когда задание выполняется всем классом, например, перевод, рассказ на тему, беседа, коллективное сочинение. Часто эти упражнения проводятся в форме так называемой цепочки. Дальнейшей ступенью является такая форма, когда задание выполняется группами учащихся, например, класс разбивается на пятерки, каждая пятерка готовит драматизацию текста. Излюбленным видом коллективной работы, особенно на младшем этапе, является игра.

Наряду с коллективными широко применяются также индивидуальные формы работы, при которых заданиедается всему классу, а выполняется индивидуально каждым учеником, при проверке выступает один ученик. В этой форме проявляются творческие способности каждого учащегося. Индивидуальные формы работы применяются преимущественно при составлении самостоятель-

ного высказывания, составлении диалога, проверке понимания читаемого и т. п.

Поиски учителей в отношении форм проведения упражнений должны послужить толчком для исследовательской работы в этом направлении.

* * *

*

Подытоживая все сказанное, можно выделить те тенденции, которые сложились в опыте учителей Ставропольского края:

1) Умелое сочетание приемов, оправдавших себя в многолетней практике преподавания иностранного языка с новыми видами, вызванными к жизни задачами школы на современном этапе.

2) Стремление и интерес к разработке наиболее эффективной методики начального этапа обучения. Проведя на практике разные формы начального обучения, учителя отказались от длительного чисто устного вводного курса и считают наиболее эффективным устное определение в 3—6 уроков, после чего вводятся элементы чтения и письма.

3) Складывается такая структура урока иностранного языка, которая не только выходит за рамки традиционной, но и в наибольшей степени соответствует специфике предмета.

4) Намечается стройная система упражнений, в которой особенно удачны тренировочные упражнения, потому что они обеспечивают усвоение языкового материала и приводят к непосредственному использованию его в речи.

5) Выбор формы проведения упражнений приводится в соответствие с видом речи, который развивается, и в соответствие в этапом развития данного умения.

ЧАСТЬ II

Г. А. СОЛДАТОВ
(школа № 3 г. Новопятигорска)

О ПЕРЕСТРОЙКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Закон о перестройке народного образования и Постановление Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков» поставили перед учителем новые задачи, новые проблемы и вместе с тем открыли учителю широкую дорогу к творческим поискам.

Прежде всего возникли следующие вопросы: как добиться активности и самодеятельности всех учеников в усвоении знаний, умений и навыков? Как максимально повысить эффективность урока для достижения практических результатов? Как сохранить и развивать интерес учащихся к изучению иностранного языка?

Эти вопросы встают особенно остро, если учесть специфику обучения иностранному языку в нашей массовой школе.

Поскольку учащиеся не ощущают естественной потребности в общении на иностранном языке, в своей повседневной жизни не видят ярко выраженной необходимости в применении иностранного языка, то приходится думать о том, как умело раскрывать перед ними практическую и образовательную ценность изучения иностранного языка; приходится создавать стимул для обеспечения интереса и активности учащихся при изучении иностранного языка.

В условиях большой наполнимости классов (преимущественно 35—40 учеников), когда на каждого учащегося в течение урока приходится в среднем одна минута, а за всю неделю, следовательно, три-четыре минуты, нельзя не думать над тем, как организовать коллективную работу на уроке, какие приемы и методы обучения надо применять, чтобы работать на уроке одновременно со всем классом, группой, парой учеников и таким образом радикально увеличить время на каждого ученика.

В установившихся издавна приемах обучения иностранному языку добрая половина времени урока расходуется на работу «вхолостую»; такие стимулы к учению, как пытливость, детский интерес, радость познания, ощущение интеллектуального роста, почти не используются. Такие виды работы, как индивидуальный опрос на оценку, многократные повторения на уроке фраз-вопросов: «Что это такое?», «Как будет по-немецки?» и т. п., пространные рассуждения на русском языке об иностранном, малоэффективны и потому никак не могут оправдать затрачиваемое на них большое количество учебного времени.

Для разумной экономии времени и рациональной организации учебного процесса надо отказаться от индивидуального опроса на оценку как от самостоятельного этапа урока. Это дает возможность усилить тренировочную работу на уроке, облегчить учащемуся выполнение домашнего задания и устраниТЬ перегрузку заданиями. Отказываться совсем от домашних заданий не только не следует, но даже и нельзя, потому что растить школьников индивида вредно. Надо, чтобы они приучались не только в школе, но и дома самостоятельно преодолевать трудности учения с первых же уроков иностранного языка.

Анализ использования учебного времени привел к выводу, что традиционная структура «комбинированного» урока с его застывшими этапами и индивидуальный опрос на оценку как отдельный обязательный этап урока и как прием проверки ранее усвоенных знаний устарели. Поэтому с 1959/60 учебного года процессы обучения и контроля я объединил в единый процесс, подчинив контроль знаний, умений и навыков учащихся обучающей функции, а индивидуальный опрос на оценку заменил другой, на мой взгляд, более совершенной системой

контроля, не требующей специальных затрат учебного времени¹.

В деле повышения эффективности урока огромное значение я придаю осуществлению ведущего принципа советской педагогики — принципа воспитывающего обучения. А поэтому перед каждым уроком, перед изучением каждой темы тщательно продумываю:

1) как использовать учебный материал в целях коммунистического воспитания; какой дополнительный материал нужно привлечь, чтобы полнее и лучше применить принцип воспитывающего обучения;

2) как можно будет осуществить связь обучения с жизнью, с практикой, с реальными жизненными ситуациями;

3) виды самостоятельной работы и тренировочных упражнений на уроке;

4) какие учебно-наглядные пособия следует использовать;

5) примерное распределение учебного времени на разные виды работы.

Я думаю над тем, как сделать работу всех учащихся в течение урока посильной, разнообразной, активной, самостоятельной, интересной, так как нельзя сделать урок эффективным, не думая о самом школьнике, для которого он предназначается.

При такой подготовке ясно вырисовываются основные контуры урока, его этапы. А это, в свою очередь, дает возможность обдумать и применить более рациональные приемы обучения на каждом этапе урока в соответствии с возрастными особенностями детей и степенью их подготовленности. Так, например, зная, что на начальной ступени обучения иностранному языку в V классе детям свойственна повышенная возбудимость, сравнительно быстрая утомляемость, отсутствие длительного сосредоточенного внимания, я стараюсь часто менять приемы работы, оживлять урок короткими рассказами на немецком языке, разучиванием песенок, стихотворений, применением грампластинок, магнитофона. Урок строится так, что, как правило, он включает в младших клас-

¹ Г. А. Солдатов, Организация контроля в процессе обучения немецкому языку, «Иностранные языки в школе», 1961, № 3.

сах не менее восьми различных видов работы обучающего и тренировочного характера.

Все виды и формы работы направлены на осуществление практических целей обучения. Устная речь является теперь, как и чтение, целью обучения. Но устная речь включает и говорение и понимание со слуха. Эта истина предопределяет, что для овладения устной речью как средством общения требуется выполнить очень большое количество разных тренировочных упражнений. Поэтому со второй половины 1959/60 учебного года большинство своих уроков во всех классах я строю с уклоном на овладение устной речью и всегда веду их на немецком языке.

В пятых классах в первой четверти я прилагаю особые старания к преимущественному развитию навыков устной речи и затрачиваю на это примерно две трети учебного времени. Причем отдельные виды устной работы применяются на уроке до тех пор, пока учащиеся начнут терять интерес к этому виду занятий. Как только это станет заметным, вид устной работы меняется или заменяется чтением или письмом. Этого принципа я твердо придерживаюсь при ведении устной работы во всех классах. Умение эффективно обучать иностранному языку заключается в том, чтобы необходимые для этого многочисленные повторительные упражнения сделать более разнообразными, менее утомительными и по возможности приятными для учеников.

Как отражается построение уроков с уклоном на овладение устной речью на фактическом использовании учебного времени, можно видеть из следующего. В 1961/62 учебном году я провел в VII классе точный учет затраты учебного времени по видам работы. В течение учебного года в VII классе было проведено 90 уроков. Фактическая затрата учебного времени по видам обучения распределась следующим образом:

1. Устная речь и введение новой лексики в речевых образцах	44,1 %
2. Чтение	20,1 %
3. Грамматика	8,6 %
4. Письмо	8,2 %
5. Работа со словарем	4,2 %
6. Разучивание песен	2,1 %
7. Объяснение и запись домашнего задания	4,3 %

8. Рапорты дежурных, организационные вопросы, вступительная беседа, подготовка к следующим урокам и др. 8,4%

Уроки могут быть разной структуры. Штампа в этом вопросе не должно быть. Но необходимо делать так, чтобы каждый урок был обучающим, чтобы учитель представлял себе, как учащиеся овладевают знаниями, учил бы их на каждом уроке самостоятельно добывать знания. Соединение обучения и контроля знаний в единый процесс позволяет активизировать учебно-воспитательную работу и освободить ее от формализма. Чем урок обогатил детей, чему они научились в классе — вот вопросы, на которые я, как учитель, ищу ответ после каждого урока.

Постараюсь проиллюстрировать сказанное на примере отдельных уроков на младшей и средней ступени обучения иностранному языку.

В V классе ученики проявляют живое любопытство к иностранному языку, когда начинают его изучать, но оно часто при первых же трудностях начинает быстро снижаться и, наконец, совсем гаснет. Это происходит потому, что живое любопытство не сумели вовремя поддержать, не смогли создать условия для того, чтобы оно переросло при обучении в устойчивый интерес к иностранному языку. При установившихся издавна приемах обучения иностранному языку и структуре урока нередко бывало так, что большая часть учеников не только на одном, но и на нескольких уроках подряд не скажет ни одной фразы на изучаемом языке. Кроме того, учащиеся часто и не представляют себе, где и как они могут применять знания, полученные по этому предмету, не видят связи этих знаний с жизнью. Если говорить школьникам младших классов о том, что каждый культурный человек должен овладеть хотя бы одним иностранным языком или что изучения иностранного языка требуют все расширяющиеся и крепнущие международные связи и т. п., то, несмотря на правильность и важность этих доводов для учеников младших классов, они будут еще малопонятными. Такая дальняя и не совсем ясная для них перспектива не может возбудить устойчивого интереса к изучению иностранного языка, который оказался бы сильнее тех трудностей, которые учащиеся должны будут преодолеть при его изучении. Невозможно приказать подростку

думать так, как хотелось бы учителю, нельзя дать ему и готовые убеждения.

Задача состоит в том, чтобы именно в младших классах привить ученикам интерес к изучению иностранного языка. Тогда его можно будет сравнительно легко поддерживать и в старших классах. Если же интерес к изучению иностранного языка не будет пробужден с самого начала и должным образом не закреплен в дальнейшем, то у учащихся старших классов развить его потом будет делом очень трудным.

Лучший способ вызвать интерес к предмету — это показать, где вне урока понадобится практически применить те знания, которые дает школа, т. е. показать их жизненную необходимость. Поэтому я начинаю с того, что с первого же шага подвожу детей к самостоятельному выводу о том, что иностранный язык им нужен сейчас, что они, не зная его, не смогут сделать то, что для них представляет значительный интерес в настоящее время. В начале первого урока в V классе, после того как я поставлю учеников в известность, что я буду обучать их немецкому языку, что меня зовут так-то и что в начале каждого урока немецкого языка будет обязательно проводиться организационный момент (показываю, в чем он будет заключаться и упражняю их в этом), я провожу следующую беседу. Обращаясь к ученикам, я спрашиваю: «Кто мне скажет, для чего он будет изучать немецкий язык?» Две-три ученика поднимают руки и отвечают, примерно, так: одна говорит, что у нее сестра — учительница немецкого языка и что она тоже хочет быть учительницей; другой — что моряку надо знать иностранный язык (так сказал его папа), а он хочет быть моряком; третий — что папа служил в ГДР и говорит, что хорошо, когда, работая за границей, знаешь иностранный язык и т. п. Остальные молчат. Они не знают, для чего будут изучать немецкий язык. Далее спрашиваю: «Кто из вас, ребята, собирает коллекции марок, этикетки от спичечных коробок?»

Человек 12—15 поднимают руки. На вопрос: «А у кого уже много собрано?» — поднимают руки учеников 5.

«А такие у вас есть?» — спрашиваю я, показывая марки. Кроме того, я показываю этикетки от спичечных коробок, открытки с видами г. Герлица, значки и, наконец, письмо ученика VI класса, которое он получил от своего друга — пионера из ГДР. Одновременно объясняю, что

все это прислано в письмах. Учащиеся проявляют большое любопытство к письму и показанным им предметам.

Далее спрашиваю: «Кто из вас хотел бы получить такие письма?» Больше половины класса выражают желание получать такие письма.

«А кто хочет участвовать в постановке пьес, пении песен, чтении стихотворений на немецком языке?» — спрашиваю я далее. Многие изъявляют желание. Словом, выясняется, что почти каждый что-то хочет делать на немецком языке.

После этого я поясняю ученикам, что для того, чтобы вести переписку с пионерами ГДР, чтобы участвовать в вечерах самодеятельности на немецком языке, надо скорее научиться говорить, писать и читать по-немецки и что, как только они научатся этому, я покажу, как надо писать письма на этом языке. Тогда мы будем устраивать вечера на немецком языке, на которые будем приглашать родителей, а первый такой вечер устроим по окончании первой четверти. Назовем мы его так: «Чему мы научились на уроках немецкого языка за четверть». Хочется отметить, что на такие вечера приходят обычно родители почти всех учащихся, а вместо родителей, которые сами по какой-либо причине не могут присутствовать, бывают старшие члены семьи.

Очень важно, чтобы ученики, до тех пор пока у них не разовьется устойчивый интерес, чувствовали, что овладение иностранным языком им вполне доступно и посильно. Поэтому я стараюсь научить детей чему-нибудь такому, что они могли бы применить после урока в жизни, на практике. Например: на первом же уроке выучиваем «считалочку», и я советую им во время игры на переменах или в свободное время пользоваться считалочкой на немецком языке, а дома перед родителями посчитать по-немецки до пяти и на следующем уроке сказать мне о мнении родителей об этом. Родители, конечно, похвалили их за это. Дети с увлечением впоследствии применяют «считалочку» во время игр. А я, время от времени, напоминаю детям, чтобы они демонстрировали родителям то, чему научились на уроке.

Таким образом, ближайшая практическая цель изучения иностранного языка для детей стала ясна. Интерес к нему у учащихся возбужден. Первый успехкрыл их. С первых же уроков весь языковой материал, ко-

торый содержится в параграфе учебника и который нужен для беседы учащихся в пределах предусмотренной тематики, отрабатываю сначала с учащимся устно, в коротких фразах. Дети воспроизводят эти фразы за учителем хором, затем по рядам, группами и индивидуально. После тщательной устной отработки материала дети на этом же или на следующем уроке закрепляют его с опорой на чтение и письмо. Уже в первой четверти учебного года они учатся не только технике чтения, но и пониманию текста. После тщательной устной проработки языкового материала нет надобности в проверке понимания читаемого сплошным переводом текста, а есть прекрасная возможность проверить это понимание путем вопросов и ответов; уже на этом этапе появляется возможность дать учащимся творческое упражнение, например инсценировать прочитанный текст. Из заученных на уроках фраз и оборотов учащиеся составляют коротенькие диалоги и сообщения о себе, о своей семье, о своем классе.

Уже в начале второй четверти такие краткие диалоги и рассказы становятся содержанием так называемого организационного момента (беседа дежурных), а затем следуют и письма к пионеру из ГДР. Так, в начале декабря учащиеся пишут письмо пионеру в ГДР объемом примерно в страничку (от 9 до 24 предложений).

Зародившийся у учащихся пятых классов интерес к изучению иностранного языка в дальнейшем из урока в урок, из года в год поддерживается и закрепляется как на уроках, так и во время внеклассных занятий, но, конечно, уже на другой, соответствующей возрасту основе.

Остановившись на том, что я считаю основным для V класса, перехожу к работе в VI классе.

Приведу пример типичного урока в VI классе с целью показать, что учащиеся успевают сделать за урок.

Началу урока предшествовал организационный момент, а именно: один из дежурных при входе учителя в класс сказал на немецком языке: «Внимание!» Учитель поприветствовал учащихся и предложил им сесть. После этого второй дежурный прочитал написанное по-немецки на доске: день, число, месяц и год. Затем дежурные объявили: «Мы будем говорить по-немецки» и в диалоге на свободную тему показали классу, как они уже научились говорить на немецком языке на эту тему. После проверки

учащимися класса, правильно ли и красиво написано все на доске и не было ли ошибок в разговоре, дежурные положили на стол учителя список отсутствующих учащихся и сели на свои места.

Затем в течение 10 минут, затраченных на разучивание тем на уроке парами, каждый ученик сказал на иностранном языке 4—5 предложений, т. е. задал два вопроса и ответил на два вопроса товарища нередко несколькими предложениями. В общем все ученики класса сказали за эти 10 минут 120—130 предложений. Далее, за 10 минут, в течение которых учащиеся демонстрировали свое умение вести беседы на ранее выученные темы, 5 пар сказали еще 130—140 предложений, а всего за 20 минут было сказано учениками на немецком языке примерно 250 предложений. Следовательно, выходит, что каждый ученик класса во время работы только на этих двух этапах урока сказал в среднем 7—8 предложений на немецком языке. При проведении работы во время остальных этапов урока учащиеся также активно работали. Я читал новый текст по предложениям, учащиеся читали хором за мной. Выполняя упражнения по закреплению новой лексики в речевых образцах и отвечая на мои вопросы по прочитанному тексту, ученики снова говорили: то индивидуально, то хором, повторяя вслед за мной вопрос или исправленный ответ. Потом учащиеся выполнили небольшую письменную работу. Им было предложено аккуратно написать вопросы на немецком языке к изученному тексту и объявлено, что на эту работу дается 5 минут. Такие и подобные работы позволяют судить о «производительности труда» каждого ученика, что помогает регулировать размер домашних заданий. Затем было дано домашнее задание, выполнение которого с соответствующим объяснением было начато на уроке. В заключение повторили «Марш пионеров». Нужно отметить, что в течение всего урока учащиеся не только внимательно, с интересом слушают речь своих товарищей на иностранном языке на разные темы, но, как я им настойчиво рекомендую, повторяют про себя вслед за товарищами то, что они говорят. В конце урока пяти парам, т. е. 10 ученикам, показавшим, как ими усвоен материал и как они умеют вести беседу на изученную тему, и 2 ученикам за особо активную работу в течение всего урока были выставлены оценки.

Нередко темы разучиваются и другим способом, а именно: я задаю вопрос по теме, все учащиеся хором дважды повторяют вопрос, затем я отвечаю на вопрос, а ученики вслед за мной тоже дважды повторяют ответ на вопрос. При разучивании тем таким приемом каждый ученик класса за пять-шесть минут хоровой работы успевает сказать более тридцати предложений на немецком языке. За три-четыре таких упражнения ученики настолько усваивают тему, что многие могут уже вести по ней беседу. Пока лучшие ученики парами демонстрируют свое умение вести беседу, остальные тоже усваивают ее вполне удовлетворительно. Этим приемом разучивания темы я пользуюсь только в течение 5—6 минут.

Другой урок в VI классе: работа ведется над § 2 учебника немецкого языка для VI класса¹ под заглавием: «Который час?»

К началу урока дежурный находится у доски. На ней написано уже название дня, число, месяц и год прописью на немецком языке. После обычного приветствия учителя дежурный отдает рапорт. Затем ученики один за другим по моему разрешению задают интересующие их вопросы, а дежурный отвечает. Обычно в быстром темпе ставятся 15—20 вопросов на бытовые темы, примерно следующего характера:

Bist du gestern im Kino gewesen?
Was für ein Film läuft heute?
Wie ist das Wetter heute?
Wie alt bist du?
Wo wohnst du?
Was kannst du Neues erzählen?

Отвечая на последний вопрос, дежурные сообщают на немецком языке известные им новости из международной жизни, например, посещение Германской Демократической Республики нашей делегацией, или классные новости: Галина Жукова получила письмо от подруги из ГДР.

После проведения оргмомента я взял модель часов, сделанную самими учащимися, и начал показывать клас-

¹ О. Е. Кудрявцева, Р. Л. Златогорская, Л. М. Стродт, Учебник немецкого языка для VI класса, М., 1963, стр. 60.

су произвольное время на циферблате подвижными стрелками, ставя вопрос: «Который час?» В ответ ученик называл на немецком языке время, показываемое на часах, а вслед за ним весь класс повторял хором то же самое. В целях экономии времени вопрос «Который час?» больше не повторяется, а по моему жесту ученики поочередно называли показываемое на циферблате время, и весь класс хором повторял за ними. Когда стало ясно, что ученики усвоили этот материал, мы перешли к чтению хором текста § 8¹. Мы строго придерживаемся системы: при изучении материала второй четверти повторять материал, изученный в первой четверти; при изучении материала третьей повторять материал второй четверти и т. д. Я считаю, что при обучении иностранному языку решающую роль играет не введение нового материала, а закрепление изученного.

После чтения ученики задавали друг другу вопросы по прочитанному тексту и отвечали на них. В этот день, как уже сообщил дежурный, ученица Галина Жукова получила письмо от своей подруги — пионерки из ГДР. Я предложил ей прочитать письмо классу, а другой ученице перевести письмо по предложениям на русский язык. После чтения и перевода письма учащимся были показаны присланные в нем пионерский галстук синего цвета, пионерский значок, открытки с видами г. Герлица. Я рассказал учащимся, почему у пионеров ГДР галстуки синего цвета и каких цветов галстуки носят пионеры в других социалистических странах. Затем класс перешел к выполнению распоряжений учителя, отдававшихся на немецком языке.

Учитель говорит ученику: „Steh auf!“ Ученик, вставая, говорит: „Ich stehe auf!“, а вслед за ним класс хором говорит: „Er steht auf.“

Учитель: Geh' an die Tafel!

Ученик: Ich gehe an die Tafel.

Класс (хором): Er geht an die Tafel.

Ученик: Löse die Aufgabe: 87—23!

Ученик: Ich löse die Aufgabe: 87—23=64.

Класс (хором): Er sagt: „Siebenundachtzig weniger dreiundzwanzig ist vierundzwanzig“.

¹ О. Е. Кудрявцева, Р. Л. Златогорская, Л. М. Стродт, Учебник немецкого языка для VI класса, М., 1963, стр. 83.

Далее классу было предложено выполнить следующее письменное упражнение: составить вопросительные предложения, употребив выражение «в котором часу»...

Следующий этап урока — чтение текста § 6с¹. Сначала этот текст по предложениям читал учитель, а вслед за ним хором читали учащиеся. Затем ученики еще раз хором прочитали этот текст, а потом отвечали на вопросы, которыеставил учитель к прочитанному дважды тексту с целью проверки понимания его учащимися. Отдельные, более трудные предложения текста выборочно переводились учениками на русский язык. Домашнее задание было следующим: перевести письменно на немецкий язык пять предложений. В конце урока были повторены песни «Марш пионеров» и «Голубь мира».

Кратко описанный урок эффективен тем, что на нем не было излишних рассуждений на русском языке, повторения одних и тех же вопросов и фраз. В течение всего урока дети обучались и выполняли тренировочные упражнения; самое главное то, что каждый ученик, без исключения, говорил, читал и пел на немецком языке самое меньшее 21 минуту. Кроме того, все учащиеся писали и принимали участие в фронтальной и индивидуальной работе в течение остальных 24 минут.

На средней ступени обучения, в VII—VIII классах, расширяется и углубляется цель изучения иностранного языка. Учащиеся постепенно подводятся к пониманию той цели, которая изложена в программе по иностранным языкам.

Если в самом начале мы ставили в качестве цели обучения иностранному языку развитие умений и навыков вести несложную беседу, вести переписку с зарубежными друзьями, участвовать в самодеятельности на немецком языке, то на средней ступени мы стараемся обогащать содержание высказываний по теме, вести разговор о текущих событиях, интересующих учащихся, о таких кинофильмах, как «Подвиг разведчика», «Смелые люди», вести разговор о таких литературных произведениях, как «Это было под Ровно» Медведева, «Люди с чистой совестью» Вершигоры, «Молодая гвардия» Фадеева, «В. И. Ленин» Ульяновой. При этом следует подчеркнуть, что

¹ О. Е. Кудрявцева, Р. Л. Златогорская, Л. М. Стродт, Учебник немецкого языка для VI класса, М., 1963, стр. 67.

темы и даже некоторые тексты, изученные в предыдущем классе, регулярно повторяются в беседах. В специально подобранных диалогах повторяются и некоторые языковые явления, которые трудно усваиваются учащимися, как например числительные, склонение прилагательных, степени сравнения прилагательных и др. Сохраняются также основные виды и формы работы, к которым учащиеся привыкли. Существенно меняется однако соотношение отдельных видов работы, удельный вес хоровой и индивидуальной работы. Так, возрастает удельный вес монологической речи учащихся, в частности за счет синтетического чтения. На материале синтетического чтения строятся и упражнения в диалогической и монологической речи. Место хоровых форм занимают очень часто групповые и индивидуальные формы работы. Меняется характер предложений и конструкций, употребляемых в речи учащимися. Они становятся более развернутыми, нередко учащиеся употребляют и сложноподчиненные предложения. Краткие планы-конспекты серии уроков по двум параграфам учебника для VIII класса¹ в некоторой степени отражают сказанное об изменениях соотношения отдельных видов работы на средней ступени.

ПЛАН-КОНСПЕКТ СЕРИИ УРОКОВ ПО § 4 УЧЕБНИКА ДЛЯ VIII КЛАССА

„Aus meiner Kindheit“

Y pok 1

¹ О. Е. Кудрявцева, Л. М. Стродт, Учебник немецкого языка для VIII класса, М., 1963, стр. 38.

2. Самостоятельное чтение второй части „Aus meiner Kindheit“, стр. 38—39. 5 мин.
3. Ответы на вопросы к тексту, упр. 1, стр. 39. 2 мин.
4. Рассказ учителя на тему „Unsere Stadt“ (часть I) 3 мин.

Unsere Stadt Pjatigorsk liegt im Kaukasus. Bei uns gibt es einen kleinen Fluß und zwei Berge. Der Fluß heißt Podkumok. Der erste Berg heißt Beschtaw (*fünf Berge*). Er hat fünf Gipfel, darum heißt unsere Stadt Pjatigorsk (*Fünfberg*). Der Beschtaw ist 1400 Meter hoch. Der zweite Berg heißt Maschuk. Er ist 993 Meter hoch. Ist der Beschtaw höher als der Maschuk?

(Один ученик отвечает, а затем весь класс 2—3 раза повторяет ответ.)

Auf dem Maschuk steht ein Fernsehturm. Dieser Fernsehturm ist etwa 100 Meter hoch.

Übersetze ins Russische:

die Kremlturmuhren — . . .

der Kremlturm — . . .

Ich spiele Schach. Spielst du auch Schach?

Wieviel Türme hat ein Schachspiel?

der Turm — ладья (в шахматах)

In der Ferne sehen wir den Berg Elbrus.

der Fernsehturm — . . .

der Fernsehapparat — . . .

Wer hat zu Hause einen Fernseher?

Die Stadt Pjatigorsk ist ein Kurort.

Обращаю внимание на правильное произнесение последнего слова и поясняю:

die Kur — лечение

kurieren — лечить

der Ort — место

In unserer Stadt leben über 69000 Einwohner 3 мин.

5. Вопросы на немецком языке с целью проверки понимания рассказа (15—20 вопросов). 3 мин.

6. Упражнения на повторение степеней сравнения прилагательных

Hören Sie aufmerksam zu:

Der Maschuk ist ... (делаю паузу и предоставлю ученику возможность продолжить предложение) 993 Meter hoch (а сам записываю на доске: Maschuk — 993 Meter hoch).

Der Beschtaw ist... (пауза) 1400 Meter hoch.

Записываю на доске: Beschtaw — 1400 Meter hoch.

Er ist höher als der Maschuk.

Der Elbrus ist am höchsten.

Er ist der höchste Berg im Kaukasus (5633 m).

Далее ставлю такие вопросы:

- 1) Ist der Maschuk hoch?
- 2) Wie hoch ist der Maschuk (Beschtaw, Elbrus)?
- 3) Ist der Beschtaw höher als der Maschuk?
- 4) Wie hoch ist der Elbrus?
- 5) Ist der Elbrus der höchste Berg im Kaukasus?

Затем следует такое упражнение. Я говорю:

Unsere Schule liegt in Nowo-Pjatigorsk.

Der Kurort Kislowodsk liegt nahe bei unserer Stadt. Der Kurort Jessentuki liegt näher. Und Pjatigorsk liegt am nächsten.

Далее ставлю вопросы:

- 1) Liegt Kislowodsk nahe bei unserer Stadt?
- 2) Welche Stadt liegt näher?

3) Wie heißt die Stadt, die am nächsten liegt?

(Ответ на последний вопрос, содержащий образец придаточного предложения, повторяем хором 4—6 раз.) 10 мин.

7. Выполняем упражнение 4 на стр. 40. 10 мин.

8. Домашнее задание: Описать картинку на стр. 41, упр. 5. 3 мин.

9. Разучивание первого куплета песни „Ob Rußland wolle blut'gen Streit...“ . . . 6 мин.

Урок 2

1. После рапорта дежурный, обращаясь к классу, говорит:
„Heute beantworte ich Fragen zum Thema „Sport“. Bitte!“
Следует около 20 вопросов учащихся к дежурному. 3 мин.

2. Рассказ учителя на тему „Unsere Stadt“ (часть II):
Auf diesem Bild (показываю) ist die Mineralwasserquelle Nr. 4. Viele Tausende von Werktätigen kommen in die Sanatorien unserer Stadt. Die Kranken trinken das Mineralwasser, sie werden bald gesund.

In Pjatigorsk lebte der große russische Dichter Michail Jurjewitsch Lermontow. In einem Duell am Fuß des Maschuk fand er seinen Tod. Viele Touristen gehen zu der Stelle des Duells von Lermontow (показываю картину).

In Pjatigorsk gibt es ein Denkmal von Lermontow und ein Lermontow-Museum. In unserer Stadt haben wir noch die Lermontow-Galerie.

Auf diesen zwei Bildern kann man die Diana-Grotte und die Lermontow-Grotte sehen.

In Pjatigorsk sind zwei Institute und 26 Schulen.

Ich liebe unsere Stadt sehr. 3 мин.

3. Вопросы на немецком языке с целью проверки понимания второй части рассказа (15—20 вопросов). Самостоятельный пересказ учащихся. 3 мин.
4. Упражнение:
Wissen Sie...
daß die Pariser Nationalbibliothek groß ist und viele Bücher hat;
daß die Bibliothek des Britischen Museums in London größer ist und mehr Bücher hat;
daß die Lenin-Bibliothek in Moskau die größte der Welt ist und die meisten Bücher hat. 3 мин.
5. Ответы на вопросы к теме „Eine Stadt“ (стр. 160, упр. Б). 5 мин.
6. Рассказ по картинке: упр. 5, стр. 41. 5 мин.
7. Запись нового куплета песни „Ob Rußland wolle blut'gen Streit...“ 5 мин.
8. Диалоги учащихся по теме „Sport“ 7 мин.
9. Домашнее задание: Написать вопросы к теме „Unsere Stadt“. 1 мин.

Урок 3

1. Рапорт дежурных и их диалог на тему „Sport“. 3 мин.
2. Чтение текста „Dresden“ (стр. 31—32). 6 мин.
3. Сколько вопросов ты можешь аккуратно написать за 5 минут к прочитанному тексту „Dresden“. 5 мин.
4. Чтение написанных вопросов (5 учащихся). 6 мин.
5. Рассказ учителя на тему „Unsere Stadt“ I и II ч.) и ответы на вопросы. 8 мин.
6. Разучивание диалогов на тему „Unsere Stadt“. 10 мин.
7. Разучивание песни „Ob Rußland wolle blut'gen Streit“. 6 мин.
8. Домашнее задание: Подготовить диалог на тему „Unsere Stadt“. 1 мин.

**ПЛАН-КОНСПЕКТ СЕРИИ УРОКОВ ПО § 8 УЧЕБНИКА
ДЛЯ VIII КЛАССА**

„Karl Marx und seine Familie“¹

Урок I

1. Оргмомент: Дежурный задает вопросы классу по теме „Winterferien“ 3 мин.
2. «Как ты заучивал новые слова?» (Слова на стр. 80 к части I текста „Karl Marx“.)
Ответ на этот вопрос в большинстве своем сводился к следующему: слово записывалось в тетрадь в его основных формах с переводом. Данные брались из словаря. Затем с новым словом ученик придумывал различные предложения (вопросительные, повествовательные, повелительные), которые заслушивались в классе. 8 мин.
3. Выполнение упражнений с 1 по 5 включительно; закрепление лексики, стр. 80—82, причем эти упражнения были дополнены вопросом:
Was ist dein Vater (Mutter, Bruder, Schwester, Großvater, Großmutter, Onkel, Tante) von Beruf?
Это сделано с целью расширения темы «Семья» (см. примечание). 15 мин.
4. Самостоятельное чтение текста (стр. 82, „Karl Marx und seine Familie“). 5 мин.
5. Написать вопросы к тексту (стр. 82), чтобы они служили планом для пересказа текста. 6 мин.
6. Домашнее задание: Записать в тетрадь новые слова (стр. 83) по установленной форме. 1 мин.
7. Парная беседа учащихся на тему „Unserer gesellschaftlich nützliche Arbeit“ 7 мин.

Примечание: Список профессий на русском и немецком языках выведен для справок в уголке иностранного языка.

¹ Учебник немецкого языка для VIII класса, стр. 82.

Y pok 2

1. Оргомент: Дежурные ведут беседу на тему „Meine Familie“ 2 мин.
 2. Глаголы с отделяемыми и неотделяемыми приставками. Выполнение устных упражнений на стр. 180—181. 13 мин.
 3. Выполнение упражнений по закреплению новой лексики к части II текста „Karl Marx und seine Familie“ на стр. 83—85. 14 мин.
 4. Чтение текста и выборочный перевод (стр. 85—86). 8 мин.
 5. Домашнее задание: Самостоятельное чтение текста „Karl Marx und seine Familie“ ч. I. 1 мин.
 6. Ответы на следующие вопросы учителя:
 - 1) Wer ist der Begründer des wissenschaftlichen Sozialismus?
 - 2) Ist Karl Marx der Lehrer des Weltproletariats?
 - 3) Wer sagte, daß die fremde Sprache eine Waffe im Lebenskampf ist?
 - 4) Wie war die Parole von Karl Marx?
 - 5) Wieviel Fremdsprachen kannte Karl Marx?
 - 6) Was wurde in den Tagen des historischen XXII. Parteitags der KPdSU in Moskau feierlich enthüllt?
 - 7) Wo steht das Karl-Marx-Denkmal?
 - 8) Wann tagte der XXII. Parteitag der KPdSU?
 - 9) Wo tagte der XXII. Parteitag?
 - 10) Was beschloß der XXII. Parteitag der KPdSU?
 - 11) Was steht im Sittenkodex der Baumeister des Kommunismus?
 (При затруднении в ответе ответ дает учитель, класс трижды повторяет ответ хором.)
 - 7 мин.

Урок 3

1. Оргмент: Дежурный, пользуясь написанными вопросами к тексту части I (см. урок 1, п. 5), рассказывает о Карле Марксе.
2. Повторение темы „Unsere Familie“. Учитель ставит классу следующие вопросы:
 - 1) Wie ist Ihr Familienname (Zuname)?
 - 2) Wie ist Ihr Name (Vorname)?
 - 3) Wie alt sind Sie?
 - 4) Wann und wo sind Sie geboren?
 - 5) Wo wohnen Sie?
 - 6) Leben Sie schon lange in unserer Stadt?
 - 7) Ist Ihre Familie groß?
 - 8) Was ist Ihr Vater (Mutter, Bruder, Schwester, Großvater, Großmutter, Onkel, Tante) von Beruf?
 - 9) Wo arbeitet er (sie)?
 - 10) Wie lange arbeitet er dort? Seit wann arbeitet sie?
 - 11) Wofür interessiert er (sie) sich?
 - 12) Wofür interessieren Sie sich?
 - 13) Wollen Sie nach der Schule arbeiten oder weiter lernen?
 - 14) Wo wollen Sie arbeiten (lernen)?
 - 15) Was wollen Sie werden?
 - 16) Was macht Ihre Familie abends? . . . 10 мин.

Учащиеся дают ответы, причем на некоторые вопросы несколькими предложениями.

3. Выполнение упр. 1, стр. 86. 7 мин.
4. Выписать из текста глаголы с отделяемыми приставками в неопределенной форме. . . . 10 мин.
5. Чтение и перевод письма, полученного от пионеров г. Герлица, ГДР. 5 мин.
6. Чтение и перевод заметки из газеты „Neues Leben“, в которой говорится, когда можно слушать по радио уроки немецкого языка. Передача называется „Alt und jung lernt Deutsch im Funk“.

(Попутно отмечу, что в этом году учащиеся VIII—X классов выписали 55 экземпляров газеты „Neues Leben“. Мы будем пользоваться этой газетой на уроках и во внеклассной работе как подсобным материалом.) 4 мин.

В течение последующих трех уроков весь материал § 8 полностью повторяется, а один урок используется для развития навыков беспереводного чтения текста „Karl Marx und seine Familie“.

В связи со всем изложенным уместно поставить вопрос: в чем же заключается суть перестройки работы и как это повлияло на успехи учащихся?

В общем суть перестройки заключается в том, что я отказался от прежнего типа «комбинированного» урока с его обособленными этапами, разъединяющими процесс обучения, и с неизбежным переносом большой части труда ученика на домашнюю работу и заменил его уроком, в котором процессы обучения и контроля знаний, умений и навыков учащихся объединены в единый процесс, с подчинением контроля обучающей функции, с перенесением центра тяжести учебного труда учащихся на урок под руководством учителя. При ответе на вопрос, что дала перестройка обучения, я не буду оперировать выставленными оценками, а скажу лишь, что при введении уроков по принятой мной системе обучения ясно видны достижения учащихся. Подавляющее большинство учащихся практически владеет изученным материалом в речи и при чтении — в пределах тематики, установленной программой.

Свои навыки и умения они с удовлетворением применяют во внеклассных мероприятиях, в частности, в олимпиадах, которые проводятся по иностранным языкам в Ставропольском крае.

Описанный опыт работы одобряют учителя школы № 7 г. Герлица Германской Демократической Республики, с которыми мы ведем регулярную переписку.

При единстве процессов обучения и выявления знаний, умений и навыков учащихся все время урока используется на обучение и развитие практических умений и навыков, что прокладывает путь к выполнению новой программы по иностранным языкам.

Условия обучения содействуют развитию активного мышления учащихся, их инициативы, самостоятельности и интереса к предмету. Они учатся учиться. Школьники освобождены от принижающего их активность чувства ожидания опроса, а потому всегда в хорошем настроении, работают с подъемом, и это значительно повышает эффективность их труда. Контроль знаний, умений и навыков становится постоянным и полным, но он не тяготит учащихся.

В процессе обучения точно устанавливается, как каждым школьником усвоен весь изученный материал, без специальной затраты времени на уроке.

Каждому ученику дается полная возможность подготовиться и повторно выполнить работу или выступить с рассказом или диалогом с целью получения более высокой оценки. Таким образом создаются условия для выработки у учащихся сознания возможности и необходимости хорошо учиться, что в конечном счете дает значительное повышение успеваемости по предмету, сводит на нет количество неуспевающих, резко увеличивает количество отличников и хорошо успевающих учащихся.

К. И. ГРИБАНОВА

(Григорополисская СШ Ново-
Александровского района)

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье я бы хотела подробно остановиться на обучении учащихся устной речи на французском языке, на тех приемах и методах, которые оказались наиболее эффективными в условиях средней школы.

При обучении французскому языку нами используются как упражнения по развитию умения понимать устную речь на слух, так и упражнения по развитию навыков устной речи (говорения).

Обучение умению понимать устную речь начинается уже на первых уроках, когда учитель обращается к детям с приветствием на иностранном языке, с приказанием встать или сесть, идти к доске, принести дневник или закрыть окно.

Для развития умения понимать устную речь на иностранном языке нами были использованы следующие приемы и упражнения.

1. Ведение урока на иностранном языке. В течение 3-х лет первые две недели в V классе мы отводим на устную работу, цель которой создать у учащихся базу для дальнейшего овладения языком. Смысл воспринимаемой речи раскрывается с помощью жестов учителя, демонстрации им действий или наглядных пособий или с помощью перевода. Учитель часто повторяет одни и те же предложения, отрабатывает произношение отдельных

трудных звуков, встречающихся в предложениях, а порой в устной же форме дает некоторые грамматические пояснения, чтобы и восприятие, и дальнейшее самостоятельное высказывание носило осмысленный характер.

На первых уроках учащиеся заучивают приветствия, обиходные вопросы и ответы, т. е. говорят о себе:

Comment t'appelles-tu?

Je m'appelle . . .

Où habites-tu?

J'habite stanitsa Grigoripolisskaia.

Quel âge as-tu?

J'ai (12) ans.

Учащиеся заучивают названия дней недели, считают до 50, заучивают короткие стишкы-читалки, описывают картинки, выполняют распоряжения учителя или своих товарищей и т. п.

В течение этих двух недель учащиеся не только слышат речь, понимают ее и говорят, но они уже видят перед собой французские буквы, хотя это и является второстепенной целью. В классе висят таблицы, на которых сделаны надписи на французском языке к изображенными предметам или ситуациям, а также таблицы с числительными. Ученики слышат то или иное слово и видят его написание под картинкой. Пятиклассники очень любознательны: они всматриваются в слова, и у них появляется представление о графическом изображении услышанного. Позже, когда мы переходим к звукам и буквам, учащиеся сами произносят слова, в которых они уже встречали эти звуки или видели их написание.

Главное внимание мы уделяем выработке навыка понимания и употребления в речи в различных комбинациях изученных слов и выражений, чтобы добиться автоматизированного навыка. Как только учащиеся узнали несколько глаголов и существительных, мы начинаем сочинять короткие рассказы. В тексты, кроме знакомых слов, вводятся и новые, и, как правило, ученики сами догадываются об их значении по контексту. Учащиеся охотно слушают наши рассказы, легко их понимают и пересказывают с большим удовольствием. И очень скоро они начинают говорить сами, подражая нам и сочиняя всевозможные рассказы. Подобные рассказы (сна-

чала учителя, а затем и учащихся) стали как бы введением к каждому уроку. Повторяемые нами на каждом уроке вопросы, приказания на французском языке вскоре были усвоены и ребятами. Таким образом, они теперь знали и вопросы, и ответы и поэтому могли уже говорить между собой, а слушая рассказики учителя на французском языке, научились понимать иностранную речь и самостоятельно в связной форме высказывать свои мысли. Чтобы было яснее, о каких рассказах учителя идет речь, приведем пример. На второй неделе ученикам V класса был предложен для понимания такой рассказ:

Victor entre en classe. Victor est de service aujourd'hui. Il dit: „Bonjour, Nicolas.“ Nicolas dit: „Qui est de service aujourd'hui?“ Victor dit: „Moi, je suis de service.“ Victor voit un nouveau garçon.

Il dit: „Comment t'appelles-tu? „Je m'appelle Anatole.“

„Quel age as-tu?“

„J'ai 12 ans.“

„Où habites-tu?“

„J'habite stanitsa Grigoropolisskaïa, rue Lénine, 10.“

„Joues-tu au football?“

„Oui, je joue au football.“

„Allons jouer!“

„Allons!“

Victor et Anatole vont jouer au football.

Рассказ был понят всем классом. О значении слова *nouveau* многие догадались, во-первых, по сходству с русским словом «новый», а, во-вторых, учитель, войдя в роль Виктора, сделал удивленное лицо. Глагол *entrer* учащиеся уже слышали раньше в команде *entre!* Но на всякий случай я жестом руки показала, что Витя вошел в класс. Сочетание *jouer au football* было моментально понято всеми (на одной из картинок, висевших в классе, изображены два мальчика, которые играют в мяч, а внизу подпись: „*Ils jouent à la balle*“). Во время рассказа при произнесении слова *jouer* я подошла к картинке и обратила внимание учащихся на этот глагол в подписи.

2. Чтение учителем нового текста (при закрытых учебниках). Учащиеся слушают, и поскольку этот текст

сответствует уровню их знаний, то они понимают его на слух, а затем передают его содержание на родном или иностранном языке (в зависимости от уровня знаний). Однако у учащихся возникает больше интереса, когда учитель не читает текст, а рассказывает его наизусть.

В дальнейшем мы нашли и более эффективный, с нашей точки зрения, прием. Учитель объявляет учащимся, что сейчас они услышат новый рассказ. В рассказ включаются и незнакомые слова (эти слова можно ввести до рассказа, во время него и после или повесить табличку с новыми словами и во время рассказа указывать на слова, но особо на них не останавливаться, чтобы не терять нить рассказа).

У рассказа есть название, действующим лицам даны имена. Ученики слушают и не подозревают, что у них в учебнике есть подобный рассказ, только у нас другие герои и действие происходит не в Москве, а, например, в станице Григориополисской, на улице Сенной... После того как рассказ прослушан, понят, слова записаны в словарики и выучены, предлагается открыть учебники и прочитать текст. Учащиеся с интересом читают текст, который не представляет для них трудностей, так как в нем нет незнакомых слов. Далее на этом тексте можно развивать навык чтения.

Подобным образом мы работали, например, с текстами „Notre jardin“, „Dans un kolkhoze“ в V классе и с текстами „Mon ami Serge“, „L’anniversaire de Lucie“ и др. из учебника VI класса.

Этот прием, однако, не следует использовать постоянно, из урока в урок, так как он потеряет свою ценность, если учащиеся поймут замысел учителя.

3. Тематический рассказ учителя на иностранном языке с последующей передачей содержания (на родном или иностранном языке) и беседой на иностранном языке. Я использовала в V классе следующие темы: „Voilà notre stanitsa“, „Mes amis“, „Je vais à l’école“, „Notre classe“, „Notre leçon de français“, „A la maison“, „Mon anniversaire“, „Dans notre cour“, „Notre famille“, „Allons jouer!“, „Au bord du Kouban“, „Notre soirée de français“ и т. д.

В старших классах тематика расширяется, углубляются полученные в V—VI классах знания. В форме рассказа экскурсовода (приурочивая это иногда к приезду

какой-либо делегации или к школьному празднику) я более подробно рассказываю о нашей школе, об ученической бригаде, о работе в бригаде в разное время года, о спорте в нашей школе, о планах на будущее, о новых фильмах, о последних политических событиях, новинках в спорте (из газеты *Les nouvelles de Moscou*), иногда зачитываем новое интересное письмо, полученное из Франции.

Вот один из рассказов в V классе (в форме рассказа экскурсовода).

Voilà notre stanitza

Chers camarades! Soyez les bienvenus! Voilà notre stanitza Grigoropolisskaïa. Notre stanitza est grande et jolie. Nous sommes dans la rue Lénine. Cette rue est large. C'est notre école. Allons, je montre notre école, notre salle, nos classes, nos laboratoires de biologie, de chimie, de physique.

Nous avons une équipe d'écoliers. Les élèves des grandes classes travaillent dans cette équipe. Nous ne travaillons pas dans notre équipe. Les élèves des petites classes travaillent dans le jardin d'école. Il est au bord du Kouban. Il est grand. Nous cultivons les tomates, les radis, les concombres, les pois, les haricots, le maïs, l'ail, l'oseille, les choux. Nous aimons travailler dans notre jardin d'école.

Dans notre stanitza il y a un grand kolkhoze. C'est „Rossiïa“. Regardez, s'il vous plaît, c'est notre théâtre „Rossiïa“. Il est très joli. Allons, camarades! C'est notre grand magasin, c'est l'hôpital, puis la poste, la bibliothèque, le cinéma, le technicum agricole. Dans notre stanitza il y a une grande rivière. C'est le Kouban. Au bord du Kouban il y a un grand bois.

Nous aimons bien notre stanitza.

Рассказ был легко понят учащимися в 4-й четверти, после того как была изучена подтема «Наш пришкольный участок», приуроченная к началу работ на участке. Новыми явились два выражения: *il y a, soyez les bienvenus*, а слова *théâtre, cinéma, poste, bibliothèque, hôpital* учащиеся усвоили еще во 2-й четверти. Рассказ очень заинтересовал ребят. Он наглядно показал им, что не только

Средний процент количества вопросов по всем трем видам учебной работы: 74,8% — для *Группы А* и 90,1% — для *Группы Б*. Среднее превышение групп *Б* над группами *А* во II периоде — +15,3% (при —27,7% в I периоде). Иначе говоря, группы *Б* из отстающих превращаются в передовые, а группы *А*, наоборот, становятся отстающими.

Интересно сравнить также и разнообразие типов вопросов. В таблице 2 содержится распределение всех вопросов по их основным типам (тоже в процентах).

Таблица 2

Типы вопросов	<i>A</i>		<i>B</i>		Разница <i>B-A</i>	
	Периоды					
	I	II	I	II	I	II
Общие вопросы	10	12	46	25	+36	+13
Специальные	39	35	51	56	+12	+21
Альтернативные	1	16	3	3	+2	-13
Отрицательные	50	37	—	16	-50	-21
Всего	100	100	100	100	100	100

Количество ошибок в постановке вопросов значительно увеличивается с течением времени в группах *А*, а в группах *Б* оно заметно уменьшается, о чем свидетельствуют данные (процентные) таблицы 3.

Таблица 3

Характер ошибок в вопросах	<i>A</i>			<i>B</i>		
	Период		Разница	Период		Разница
	I	II		I	II	
Отсутствие инверсии в спец. вопросах . . .	0	1	+1	3	1	-2
Неправильная форма вспомогат. глагола . .	5	9	+4	3	2	-1
Инверсия вместо аукцилирации	0	3	+3	2	1	-1

Такое же падение количества ошибок в группах *B* сравнительно с их увеличением в группах *A* мы наблюдаем и в ответах на вопросы. Общие проценты ошибок в ответах были получены следующие: в группах *A* период I — 22, период II — 35, увеличение на 13; в группах *B* период I — 25, период II — 21, уменьшение на 4 процента.

В первом периоде группы *A* характеризовались явно более быстрой речевой реакцией, чем группы *B*. Во втором периоде положение вещей оказалось обратным, о чем свидетельствуют данные (в секундах) таблицы 4.

Таблица 4

Время предшествующее	Период I			Период II		
	<i>A</i>	<i>B</i>	Разница <i>B</i> — <i>A</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	Разница <i>A</i>
Ответу на вопрос преподавателя	2,34	3,39	+1,05	2,57	2,33	-0,24
Постановке нового вопроса после данного ответа	2,07	2,09	+0,02	2,82	2,03	-0,79

Изменяется с течением времени также и характер понимания вопросов: опосредованное понимание (через перевод) все более уступает место непосредственному (беспереводному), но в группах *B* это движение идет заметно быстрей, что подтверждается таблицей 5, в которой приводятся процентные показатели количества студентов, переводящих вопросы.

Таблица 5

В группах <i>A</i>			В группах <i>B</i>		
Период		Разница	Период		Разница
I	II		I	II	
25%	20%	-5%	40%	25%	-15%

Выше было сказано, что диалогическая речь в письменной форме с самого начала была лучше в группах *B*. Сохраняется это и во втором периоде, а именно: от 22%

ошибок в вопросах к 45% в варианте А и от 8% к 4% в варианте Б. При ответах на вопросы количество ошибок изменилось так: от 10% к 9% в группах Б и от 23% к 38% в группах А.

Все данные, полученные в результате нашего исследования, можно суммировать и обобщить следующим образом:

1. В работе со взрослыми учащимися — студентами незыковых факультетов — наиболее рациональным и эффективным путем развития у них вопросо-ответной деятельности на изучаемом иностранном языке должен быть признан путь от теории (правил) изучаемого языка к обильной иноязычно-речевой практике. Такой путь приводит к более прочному усвоению диалогической речи и является залогом развития мышления на иностранном языке. При условии дальнейшей беспереводной иноязычно-речевой практики возможно развитие интуитивного владения иностранным языком, характеризующегося беспереводным пониманием иноязычной речи. Именно так, видимо, и должен реализоваться дидактический принцип сознательности в обучении иностранному языку. Вместе с тем переход от теории к практике представляет собой и определенную последовательность в усвоении иноязычно-речевого материала.

2. В работе над развитием иноязычной диалогической речи необходима строгая градация в последовательном нарастании трудностей. Правильным следует считать последовательное, а не одновременное овладение разными типами вопросов. Именно так, видимо, следует реализовать дидактический принцип последовательности в обучении диалогической речи на иностранном языке.

3. Принцип сознательности не может быть полностью и правильно реализован без реализации принципа последовательности обучения. Одно обуславливает другое, и одно зависит от другого. Принципы сознательности и последовательности требуют того, чтобы они были реализованы в обучении иностранному языку одновременно.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. А. Н. Леонтьев, П. А. Гальперин, Д. Б. Эльконин. Реформа школы и задачи психологии. «Вопросы психологии», 1959, № 1.

2. Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам, М., 1959, гл. 8.
3. Б. В. Беляев. Методика и психология. «Иностранные языки в школе», 1963, № 6.
4. Б. В. Беляев. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка, М., 1964.
5. И. В. Рахманов. Очерки по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. М., 1947.
6. Н. В. Савин. Методика обучения иностранному языку и дидактика. «Иностранные языки в школе», 1955, № 1.
7. Г. Е. Ведель. К вопросу о научных основах методики обучения. «Иностранные языки в школе», 1963, № 1.
8. А. С. Шкляева. Из опыта Воронежского университета по перестройке преподавания иностранных языков. «Иностранные языки в школе», 1962, № 5.
9. И. Е. Анничков. Общая характеристика активного метода преподавания. «Иностранные языки в школе», 1963, № 2.
10. А. П. Старков. Основные принципы практического обучения иностранным языкам. В сб.: «Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах». Воронеж, 1963.
11. Б. В. Беляев. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам. «Вопросы психологии», 1960, № 6.
12. Б. В. Беляев. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку. В сб.: «Система языка и обучение речи». Тезисы докладов на межвузовской конференции 25—30 янв. 1965 г. Минск, 1965.
13. М. А. Данилов, Б. П. Есипов. Дидактика. М., 1957.
14. П. Б. Гурвич. Обучение неподготовленной речи. «Иностранные языки в школе», 1964, № 1.
15. И. Н. Горелов. О некоторых принципиальных вопросах методики. «Иностранные языки в школе», 1964, № 4.
16. О. В. Дыбовская. Освоение лексики в устной речи на I курсе неязыковых факультетов. В сб.: «Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах», Воронеж, 1963.
17. А. Е. Серова. Обучение устной речи на I курсе неязыкового факультета. В сб. «Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах». Воронеж, 1963.
18. М. И. Меркулова. Опыт работы по развитию навыков устной речи на I курсе биологического факультета. В сб.: «Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах». Воронеж, 1963.
19. А. М. Рот. Некоторые дидактико-лингвистические принципы создания спонтанно-действующей языковой среды иностранного языка в неязыковом вузе. В сб.: «Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах». Воронеж, 1963.

■ Н. И. Смирнова

г. Москва

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ МЫШЛЕНИЮ ЧЕРЕЗ ОВЛАДЕНИЕ СИСТЕМОЙ ПОНЯТИЙ, ВЫРАЖАЕМЫХ ИНОЯЗЫЧНЫМИ СЛОВАМИ

В последние годы возрос интерес к научному обоснованию методики преподавания иностранных языков в средней школе и вузах. Наиболее существенным является при этом вопрос об основном методе обучения языку. Только при условии использования научных данных (прежде всего — психологических) может быть разработан такой метод, который позволит нам обучать иностранному языку так, чтобы при минимальной затрате времени получать максимальные результаты. Помимо методистов, в решении этого вопроса стремятся принять участие также и представители смежных дисциплин — языкознания, психологии, педагогики, физиологии и кибернетики.

До последнего времени в процессе обучения иностранным языкам применялись два основных метода — переводно-грамматический и прямой. В поисках нового метода многие наши методисты и преподаватели снова обращаются к принципам «прямизма», стремясь в то же время положить в основу обучения данные современной структурной лингвистики. Наряду с этим ширится стремление реализовать в обучении иностранному языку сознательно-практический метод [1]. Отличительной особенностью этого метода является практическое усвоение учащимся лексических, грамматических и фонетических особенностей иноязычной речи на основе их сознательного понимания. Решающим фактором обучения считается иноязычно-речевая практика, но эта практика основывается на языковой теории. Последней должно отводиться не более 15—20% учебного времени. Наличие сознательности при этом методе обеспечивает наиболее быстрое, легкое и прочное усвоение иностранного языка,

а обилие речевой практики способствует развитию у учащихся иноязычного мышления. Поскольку язык теснейшим образом связан с мышлением, то практическое владение языком невозможно без умения мыслить на нем, поэтому мышление на иностранном языке рассматривается в качестве основной иноязычно-речевой способности, которая всегда воспитывается или развивается у учащихся в процессе их обучения иностранному языку. Следует уточнить, что говоря о развитии иноязычного мышления, мы имеем в виду мышление на изучаемом языке вообще, с использованием структуры всего языка, и, в том числе, овладение системой понятий, выражаемых лексическими единицами языка. Как же именно надо обучать учащихся иноязычному мышлению?

Так как мыслительная деятельность человека осуществляется с помощью понятий, а понятия непосредственно объединяются со словами, то для развития иноязычного мышления приобретает очень большое значение осознание и усвоение тех понятий, которые выражаются словами иностранного языка. Это тем более важно, что понятия, выражаемые словами родного языка, и понятия, выражаемые иноязычными словами, как правило, не совпадают. Как сказал Л. В. Щерба, «слова разных языков являются величинами несоизмеримыми» [2]. А. И. Смирницкий и О. С. Ахманова объясняют это явление тем, что, говоря об одних и тех же предметах и явлениях, разные народы подмечали в них не одни и те же свойства, не одни и те же их соотношения с другими предметами и явлениями. Отсюда и понятия, выраженные словами разных языков, представляют собой не что иное, как «...закрепленные, зарегистрированные в конкретном языке результаты познания действительности, достигнутые в предшествующей истории данного общества и так или иначе используемые, приспособляемые и развивающие живыми поколениями» [3].

Мы не раз присутствовали при обсуждении вопроса о взаимоотношении лексики родного и иностранного языков на заседаниях языковых кафедр в ряде вузов Москвы. Некоторые преподаватели, соглашаясь с тем, что слова родного и иностранного языков выражают иногда разные понятия, говорили о том, что все-таки нет достаточных оснований остро ставить вопрос о необходимости развития у учащихся иноязычного мышления, потому что

таких слов (в английском, французском, немецком и других языках) очень мало. Но это просто неверно. В обычных двуязычных словарях почти каждое слово одного языка многозначно переводится на другой язык, что и свидетельствует о несовпадении понятий [4]. Если взять словарь к тексту "Art for Heart's Sake", который использовался в 3-м семестре II курса, то окажется, что из 57 английских слов и оборотов 35 выражают понятия, отличные от понятий, выражаемых словами родного языка, как например: to persuade, medicine, ordinary, case, pretty, to fail, to obey, to suggest, argument, to draw, capable, hurt, resemble, to declare, to announce, outstanding, accept, admit и др.

Из этого следует, что вопрос об обучении иноязычному мышлению является одним из самых актуальных вопросов методики, направленной на практическое овладение изучаемым иностранным языком. Достижению этой цели во многом способствует доведение до сознания учащихся тех понятий, которые выражаются иноязычными словами (путем расширенного их истолкования). Расширенное толкование-переводдается обычно в форме определений или ряда синонимов. Это положение, ранее теоретически обоснованное Л. В. Щербой, А. И. Смирницким и О. С. Ахмановой, было в дальнейшем развито [4]. Именно в связи с необходимостью развивать иноязычное мышление особое значение приобретает правильное объяснение смысла слов иностранного языка, достигаемое путем толкования соответствующих им понятий. Чтобы владеть иностранным языком, надо мыслить на нем, а чтобы мыслить на иностранном языке, необходимо владеть теми понятиями, которые выражаются отдельными иноязычными словами. Эти понятия образуются у изучающих иностранный язык только в условиях и под влиянием иноязычно-речевой практики, но они образуются значительно быстрее и легче, если при введении лексики преподаватель с самого начала раскрывает их учащимся.

Экспериментальное исследование, проведенное Б. В. Беляевым [5], показывает, что самым рациональным и наиболее эффективным способом семантизации иноязычных слов в тех случаях, когда понятия, выражаемые словами иностранного языка, не совпадают с понятиями, выражаемыми словами родного языка, яв-

ляется истолкование соответствующих иноязычным словам понятий. Это истолкование может проводиться как на родном, так и на иностранном языке, в зависимости от степени языковой подготовки учащихся. На первом курсе оно проводится, как правило, на родном, а на втором — на иностранном языке. На старших курсах учащиеся могут отсыльаться к толковым иноязычным словарям. В случае же совпадения понятий, выражаемых словами иностранного и родного языков, лучшим средством семантизации иноязычных слов является их однословный перевод. Говоря о расширенном истолковании понятий, Б. В. Беляев отмечает, что хотя оно в значительной степени и способствует образованию в мышлении учащихся тех понятий, которые выражаются иноязычными словами, однако оно не может создавать их. Для того чтобы эти понятия действительно образовывались в сознании учащихся, необходимо, чтобы учащиеся как можно больше тренировались в речевой деятельности на изучаемом языке. Значит, за расширенным толкованием понятия должно следовать практическое употребление соответствующего слова в живом потоке речи, что логически и вытекает из принципов сознательно-практического метода. Добавим, что переводная семантизация иноязычных слов соответствует переводно-грамматическому методу, а наглядная семантизация — прямому методу [6]. Хотя прямой и структурный методы приводят к практическому владению иностранным языком и, следовательно, к мышлению на нем, т. е. к образованию соответствующих иноязычной лексике понятий, однако процесс образования этих понятий носит механический характер, вследствие чего понятия образуются не быстро и не являются достаточно прочными. А при сознательно-практическом методе образованию понятий предшествует их осознание, вследствие чего они образуются быстрее и оказываются достаточно прочными.

Первым этапом работы над лексическими единицами языка является объяснение или пояснение учащимся их семантики, т. е. их семантизация. Существует довольно много различных способов семантизации: однословный или однозначный перевод, многозначный (многословный) перевод, наглядный показ одного обозначаемого словом предмета или же показ нескольких предметов; самостоятельная догадка учащихся по контексту, этимо-

логический анализ слова; сопоставление данного слова с другими иноязычными словами и т. д. Перечисляя и характеризуя различные способы семантизации иноязычных слов, методисты очень редко упоминают о расширенном толковании понятий. А преподаватели, пожалуй, еще реже пользуются этим толкованием, полагая, что это слишком сложное дело. Предпочтение отдается переводу, наглядности, догадке по контексту и приведению синонимов и антонимов. После введения новой лексики обычно приступают к ее закреплению путем использования ее в автоматизируемых моделях. И, наконец, приступают к беспереводному употреблению усваиваемых слов в иноязычно-речевой практике — прежде всего в процессах аудирования и активного говорения.

При сознательно-практическом методе специальной работы по закреплению лексики в автоматизируемых моделях не проводится, так как учащиеся тренируются в основном только в продуктивно-творческой речи. Однако это вовсе не значит, что работа над лексикой и грамматикой в моделях или по ним отсутствует вообще. Она просто сведена до минимума. Доминирующей же формой закрепления лексики и грамматики остаются многочисленные речевые тренировки. Хотя об этом будет говориться в статье особо, чистое моделирование используется при первичном закреплении после перевода, который является средством контроля усвоения учащимися значения слова и дифференциации в употреблении синонимов.

Сторонники же прямого и структурного методов считают, что лексическое наполнение моделей является самым важным моментом в процессе усвоения иноязычной лексики, потому что только такой прием, по их мнению, обеспечивает в дальнейшем безошибочное практическое употребление иноязычных слов. И, как правило, именно этот этап работы над лексикой становится обычно настолько продолжительным, что на тренировку учащихся в подлинной речи почти совсем не остается времени. Методисты и преподаватели думают при этом, что уж лучше уделить больше времени безошибочному употреблению слов в моделях, чем допускать ошибки в продуктивной речи. Живая, естественная, неподготовленная, речь заменяется искусственными и многократно повторяющимися моделями, в то время как только неподготов-

ленная речь человека свидетельствует о том, что он мыслит на изучаемом языке.

Еще раз хочется подчеркнуть, что хотя прямой, структурный и сознательно-практический методы преследуют одну и ту же цель — практическое владение языком, они ведут к ней разными путями.

Сознательно-практический метод сочетает в себе элементы переводно-грамматического, прямого и структурного метода преподавания, при этом существенно отличаясь от них.

От переводно-грамматического он несет в себе необходимость сообщения изучающим язык теоретических знаний в области лексики, грамматики и фонетики; от прямого — практическое владение языком через речь; от структурного — отработку лексики и грамматики в моделях при первичном закреплении их.

В структурном методе также наблюдается сочетание сознательности с речевой практикой. Однако при структурном методе к речи на языке учащиеся идут через модели, а в сознательно-практическом учатся речи через речь, т. е. через постоянные речевые тренировки. В связи с тем что большая часть времени при структурном методе уходит на «задриливание», т. е. зубрежку слова или грамматического явления в моделях, возможность употребления их в собственной речи учащихся значительно сокращается. Но как указывалось выше, только обильная речевая практика в сочетании с предваряющим ее раскрытием значений иноязычных слов способствует быстрейшему созданию иноязычных понятий у учащихся.

Именно создание понятий при прямом и структурном методах происходит значительно медленнее, чем при сознательно-практическом. В этом заключается его коренное отличие и преимущество перед прямым и структурным методами обучения языку.

У первокурсников языкового вуза встречаются, например, такие ошибки в иноязычных формулировках:

At two o'clock at night he was awoken by a strange noise . . .

He took the clock out of his pocket and . . .

It took them two hours, to write their composition.

He took the flag into his arm, and . . . etc.

Эти ошибки можно объяснить только тем, что учащиеся, пользуясь английским языком, продолжают ду-

мать по-русски и выражают русские понятия английским словами. А это является следствием того, что при введении новых английских слов их семантика не раскрывалась путем расширенного истолкования выражаемых ими понятий. Закрепление новых иноязычных слов путем их использования в автоматизируемых моделях не предотвращает неправильного их практического употребления в речи, во-первых, потому, что порой даже самые тщательным образом продуманные модели не могут навести учащихся на осознание понятий, выражаемых словами иностранного языка. А, во-вторых, модели, как правило, не являются выражением собственных мыслей учащихся, а потому они не являются также и подлинной речью учащихся. Однажды студентами второго курса были допущены такие лексические ошибки:

She asked the clerk if Mr. Maxwell was about to take a new stenographer.

Mr. Pitcher announced that his chief was becoming more absent-minded and forgetful with every passing day.

He announced that he had kept his promise.

Эти предложения взяты нами из работ учащихся по изложению рассказа "A Busy Broker", в котором они должны были употребить следующие слова и выражения: to be about to do smth., to announce, to declare и др. (из упомянутого выше текста). Так как эта лексика закреплялась нами в моделях, то ошибочное употребление to be about to do smth., to announce, to declare и др. еще раз подтверждает высказанные нами выше положения. Мы ограничились использованием тех однословных и многозначных переводов английских слов на родной язык, а также и теми многочисленными моделями, которые были прекрасно составлены авторами учебника, из которого взят текст. За моделями следовали устные и письменные изложения рассказов, предлагаемых авторами учебника в качестве дополнительных текстов к уроку (A Busy Broker — один из них). Выражение to be about to do smth. в учебнике и нами семантизировалось при помощи перевода «собираться сделать что-либо». Но учащимся было уже известно и другое выражение с точно таким же переводом: to be going to do smth.

После такого перевода оно отрабатывалось в моделях типа: When she was about to leave the room ... Не

was about to announce the results of the competition when... и др. Казалось бы, что подобные модели нацеливают учащихся на понимание того, когда именно можно употреблять выражение to be about to do smth. Однако фактическое употребление ими этого выражения показало, что учащиеся не поняли разницы между уже известным им to be going to do smth. и to be about to do smth., вследствие чего и употребили первое вместо второго.

Поэтому напрашиваются следующие выводы. Во-первых, выражение to be about to do smth. не следовало бы пояснить однозначным литературным переводом, который в данном случае только ввел учащихся в заблуждение. Вместо этого надо было бы истолковать его и прибегнуть к дословному переводу, после чего предложить учащимся подумать над тем, как можно его перевести адекватно на родной язык. Во-вторых, поскольку к новым словам имеются синонимы, уже известные учащимся, лучше было бы пояснить существующую между сходными словами разницу, чтобы добиться правильного осмыслиения понятий, выражаемых данными синонимами, а следовательно, и их правильного употребления в речи. И, в-третьих, даже хорошо составленная и продуманная система моделей не может в большинстве случаев привести к правильному осмыслинию выражаемых иноязычными словами понятий.

В процессе же исправления допущенных ошибок мы давали учащимся следующее пояснение: to be going to do smth. выражает намерение, стремление или желание человека совершить какое-либо действие, тогда как to be about to do smth. передает такое положение или состояние человека, когда он находится лишь на грани совершения какого-либо действия, но самого этого действия почему-либо не совершает. Аналогичным образом исправлялось ошибочное употребление глаголов to announce и to declare. Учащимся пояснялось, что to declare значит «говорить или объявлять о чем-либо официально или торжественно» (to tell smth. officially or solemnly), в то время как to announce — «просто информировать кого-либо о каком-нибудь событии, факте или о результатах какого-либо мероприятия (помолвке, представлении, концерте, приеме, турнире, конкурсе, экзамене и т. п.)».

Интересно отметить, что в словарь и текст вышеупомянутого урока включалось слово *information*, очень близкое по звучанию русскому слову «информация». Отбросив суффикс существительного -*tion* и получив глагол *to inform*, учащиеся захотели узнать смысловую разницу между глаголами *to tell* и *to inform*. А встретившись с глаголом *to declare* (в предложении: *The bat declared himself neutral*), они вспомнили, что в одном из диалогов, пройденном ранее, было предложение: *It is the day when the thirteen original American colonies proclaimed themselves independent of England*. На этом основании у учащихся возник интерес к проведению смыслового различия между глаголами *to declare* и *to proclaim*. Когда некоторые учащиеся в изложении по рассказу О. Генри “A Busy Broker” ошибочно написали *Pitcher announced that they wanted a new stenographer*, возникла необходимость понять смысловое отличие глагола *to announce* от глагола *to advertise*. Все это привело в конечном счете к уточнению смысловых нюансов у значительного ряда синонимов, которые могут быть объединены английским выражением *to let smb. know smth.*

Вместе с расширенным толкованием выражаемых иноязычными словами понятий мы прибегали также и к дословному переводу слов, а именно:

<i>to say</i>	}	сказать,	<i>to declare</i>	}	заявлять,
<i>to tell</i>	}		<i>to proclaim</i>	}	
<i>to inform</i>	информировать,		<i>to announce</i>	}	объявлять.

Но тут же мы поясняли также и смысловые особенности этих слов, и их отношение к выражению *to let smb. know smth.*, как отношение частных и общих значений, и что в русском языке мы наблюдаем аналогичное явление. Но в родном языке общее значение выражается одним словом «сообщать», а в английском — группой слов.

Трудно себе представить, как можно было бы разъяснить учащимся семантическое своеобразие всех этих английских синонимов, не прибегая к расширенному истолкованию выражаемых ими понятий. В англо-русском словаре Мюллера даются, например, следующие переводы слов:

to inform — сообщать, информировать, уведомлять, доносить;

- to declare — объявлять, заявлять, провозглашать, объявлять публично;
- to proclaim — провозглашать, объявлять;
- to announce — извещать, публиковать, объявлять, давать знать, заявлять, докладывать (о посетителях, гостях);
- to advertise — извещать, объявлять, помещать объявление, рекламировать.

Из всех этих переводов мы выделяли те, которые передают основное значение слова, руководствуясь прежде всего толковым одноязычным (английским) словарем A. S. Hornby "The Advanced Learner's Dictionary of Current English." Oxford.

Приводя эти примеры, мы вовсе не хотим сказать, что всегда нужно обращаться к ряду синонимов того или иного иноязычного слова и объяснять смысловую разницу в их употреблении. Кстати, из упомянутой группы синонимов мы активизировали в речи учащихся только два глагола *to announce* и *to declare*. Толкование всех остальных синонимов мы дали с тем, чтобы предотвратить неправильное употребление в речи этих двух глаголов. Хочется еще раз вернуться к случаю, когда некоторые учащиеся употребили глагол *to announce* в значении глагола *to advertise*. Ведь если ограничиваться семантизацией, даваемой в тексте, и не провести дополнительного сравнения глагола *to announce* с глаголом *to advertise*, то учащиеся будут в течение долгого времени неправильно употреблять этот глагол в своей иноязычной речи, поскольку в их мышлении будет отсутствовать выражаемое им понятие. В таком случае нельзя будет говорить и о развитии иноязычного мышления. Само собой разумеется, что мы имеем в виду не только данный конкретный случай, а и все остальные им подобные.

Некоторые преподаватели, как было сказано, отрицательно относятся к истолкованию понятий, выражаемых словами иностранного языка, ссылаясь на то, что оно отнимает много времени и труда. Но едва ли целесообразно идти по линии наименьшего сопротивления. Нам вспоминается, например, работа по введению и закреплению глагола *to board*. Он встретился впервые во 2-м семестре I курса в одном из текстов Лондонского линга-

фонного курса в сочетании *to board a ship*. Учащиеся правильно уловили смысл этого словосочетания — «садиться на корабль». Затем это выражение было «задрилено» в соответствующих моделях и успешно применялось учащимися в речи, но только в том же самом сочетании (*to board a ship*). Никому из учащихся не пришло в голову употребить глагол *to board* в каком-либо ином сочетании, скажем, со словом *a taxi* (*to board a taxi*). Нам могут возразить, что если учащиеся знают значение *to board a ship* и правильно употребляют это выражение в речи, то в сочетаниях с *a train*, *a bus*, *a taxi* они отлично могут обходиться известным им глаголом *to take* (*to take a train*, *a bus*, *a taxi*). На это следует ответить так: если учащиеся не осознают смыслового различия между *to board* и *to take*, то они временами будут механически переносить значение глагола *to take* на глагол *to board* и могут когда-нибудь сказать *to take a ship*, что недопустимо по-английски. Подобного рода ошибки всегда будут следствием отказа от истолкования понятий. И если в другом лингафонном тексте глагол *to board* находится в сочетании с *a train*, то учащиеся все же не решатся употребить его с *a taxi* или с *a bus*. У учащихся может сложиться впечатление, что *to board* употребляется, как правило, в сочетании со словом *a ship*, а иногда со словом *a train*. Если же когда-либо позднее им встретится *to board a taxi*, то это безусловно заставит учащихся задуматься над истинным смыслом глагола *to board* и даст возможность им догадаться, что *to board* значит «сесть на любой вид транспорта». Спрашивается, когда же потребуется больше времени на осознание истинного смысла глагола *to board* — когда этот смысл раскрывается с самого начала или когда он схватывается после значительной речевой практики? Выходит, что во втором случае, который оказывается к тому же и более сложным. По нашим наблюдениям, на правильное осмысление понятия, выражаемого словом *to board*, ушло около трех месяцев, а намеренное истолкование этого понятия требует не более одной минуты.

В целях доказательства явного преимущества семантизации путем расширенного толкования понятий мы лексический материал вышеупомянутого текста проработали двояко: часть лексики вводилась и закреплялась по прямому методу, а другая часть — по сознательно-прак-

тическому. Путем толкования были объяснены следующие английские слова: to accept, to admit, to persuade, outstanding, cheerful, capable, hurt, argument, frequent и др.

Приведем образцы нашего толкования.

Русское «убеждать» переводится на английский язык двумя разными глаголами: to convince и to persuade. Понятия, выражаемые глаголами «убеждать» и to persuade, полностью совпадают, выражая одно и то же понятие: «аргументированно заставить кого-либо поверить в чью-либо правоту или истинность чего-либо и заставить на этом основании сделать что-нибудь». Казалось бы, что в этом случае можно прибегнуть к простому переводу слова to persuade в целях его семантизации. Однако в значении «аргументированно заставить кого-либо поверить в чью-либо правоту или истинность чего-либо» глагол to persuade практически почти совершенно вытеснен из английской речи глаголом to convince. Поэтому, хотя употребление to persuade в этом значении и не будет считаться ошибкой, однако он придает речи чрезвычайно высокий стиль. В связи с этим он и употребляется очень редко. Поэтому мы не сочли возможным ограничиваться переводом слова (to persuade — убеждать), а решили истолковать выражаемое им понятие указанным способом.

Английский глагол to hide переводится на русский язык словами «скрывать(ся)» и «прятать(ся)». По отношению к русским английский глагол выражает более общее понятие и поэтому нами он семантизировался так: «не дать кому-либо возможности найти, увидеть или узнать о существовании какого-либо предмета или лица». В этом случае мы не вводили синоним to conceal, поскольку он выражает частное или видовое понятие.

Английское слово outstanding нами пояснялось путем его этимологического анализа, т. е. как состоящее из standing и out, что означает «стоящий за пределами чего-либо, выделяющийся из однородной среды какими-нибудь качествами или признаками (преимущественно внутренними)».

Слово cheerful обычно переводится на русский язык словами «бодрый», «веселый», «яркий», «светлый» и т. п. Следовательно, по отношению к перечисленным русским словам cheerful выражает более общее понятие, которое

нами семантизировалось при помощи синонимов *gay* и *merry*, усвоенных раньше. В русско-английских словарях слово «веселый» переводится обычно тремя словами *merry*, *gay* и *cheerful*. Но в англо-русских словарях могут быть приведены следующие значения этих трех английских слов:

- | | |
|-----------------|---------------------------------------|
| <i>cheerful</i> | — бодрый, веселый, яркий, светлый; |
| <i>gay</i> | — веселый, беспутный, яркий, пестрый; |
| <i>merry</i> | — веселый, радостный. |

Из этого следует, что данные английские слова очень близки по значению друг к другу и действительно бывают часто взаимно заменимы. Объяснить существующую между ними разницу практически почти невозможно. О том же самом говорят и определения этих слов в английских толковых словарях. Поэтому нам пришлось исходить только из сочетаемости этих слов. Так, например, можно сказать:

cheerful person (*face, looks, day, room, conversation*);
gay voice (*colour, music, tune*);
merry laugh (*song, talk, person*).

Следовательно: *a person* может определяться словами *cheerful*, *gay* и *merry*; *a talk* может быть или *cheerful* или *merry*; а вот, например, *colour* может быть только *gay*.

Английское *capable* переводится словами «способный», «умелый», «одаренный», «могущий сделать что-либо». По отношению к выше приведенным русским словам английское *capable* выражает общее понятие «умеющий сделать что-либо в силу своего ума, таланта, физической силы или моцчи, накопленного опыта или своей склонности к чему-либо». Выражение *to be capable of doing smth.* можно сравнить с *to be good at doing smth.*. Оба эти выражения не являются вполне синонимичными, но они очень близки по своему смыслу. Выражение *to be capable of doing smth.* является, правда, более нейтральным, чем *to be good at doing smth.*; последнее подчеркивает, что человек может делать что-либо хорошо.

Хотелось бы отметить, что толкование выражаемых иноязычными словами понятий требует от преподавателя весьма тщательной подготовки и всестороннего обдумы-

вания того, как именно надо пояснить учащимся семантику нового иноязычного слова. Раскрывая понятие, выражаемое словом capable, мы первоначально не обращались к понятию «мощи». Но когда один из учащихся спросил нас: «Как же понять после вашего толкования слова capable такое предложение: *The rocket is capable of covering the distance of ... km for ...* Ведь ракета способна преодолеть расстояние и N-е количество километров за единицу времени вовсе не в силу своего ума, таланта, опыта или дурных склонностей!» После этого нам пришлось внести некоторое изменение в толкование слова.

Итак, на основе анализа лексического материала, содержащегося только в одном тексте учебника, и ряда высказанных выше теоретических соображений мы приходим к следующим общим выводам:

1. Большинство слов иностранного (английского) языка требует истолкования выражаемых ими понятий.

2. При семантизации иноязычных слов могут использоваться различные способы, но наиболее эффективным из них является расширенное толкование выражаемых иноязычными словами понятий.

3. Пояснять выражаемые иноязычными словами понятия особенно необходимо в тех случаях, когда практическое употребление этих слов вызывает большие трудности.

4. Из-за отсутствия у нас соответствующих учебников и учебных пособий (толковых словарей) всю ответственность за правильное раскрытие учащимся смысловой стороны иноязычных слов должны нести преподаватели, хотя в большем ответе за это пребывают авторы учебников и составители учебных словарей.

5. Без осмысливания выражаемых иноязычными словами понятий учащиеся не в состоянии мыслить на иностранном языке, а без иноязычного мышления невозможно практически владеть иностранным языком.

Несмотря на то что при несовпадении понятий догадка по контексту не является лучшим способом семантизации слова, мы старались по возможности прибегать к использованию догадки в сочетании с расширенным толкованием.

Наш интерес именно к этому способу семантизации лексики объясняется тем, что он как ни один другой спо-

соб, при систематическом употреблении, приводит учащихся к беспрерывному, бесперебойному восприятию какого-либо речевого материала на слух и при чтении.

Если учащиеся не приучены к догадке по контексту, либо вообще к целостному восприятию преподносимого им речевого материала, любое новое, незнакомое слово выводит их из процесса слушания, чтения и понимания, которые как раз и требуют мышления на языке. Следовательно, встреча с незнакомым словом может и часто приводит к нарушению процесса мышления на языке. При соответствующей систематической тренировке в этом направлении возможно совершенно беспрерывное восприятие речевого материала, содержащего незнакомую лексику, при концентрировании внимания только на его содержании.

Естественно, что догадка по контексту бывает направлена только на конкретное понимание того или иного иноязычного слова. Но именно этого мы и добивались. После понимания учащимися данного речевого материала новое для них слово подвергалось расширенному истолкованию, причем далеко не всегда это толкование осуществлялось преподавателем.

Об общем (понятийном) смысле иноязычного слова часто догадывались и сами учащиеся (под нашим руководством).

Мы рекомендуем им при этом действовать так, как почти двадцать лет тому назад рекомендовал действовать С. С. Толстой, а именно: «Надо, — писал он, — раскрыть словарь на соответствующем месте и затем, взяв все данные в нем значения, мысленно как бы суммировать их, составляя себе в результате некоторое общее представление о том, что в конечном итоге значит данное слово со всеми обертонами его значения. Ведь дело в том, — пояснял он, — что наши словари... по существу дают лишь односторонние намеки... одни только обERTоны значений (без основного смысла)... — это лишь проекты раскрытия смысла данного слова и в одном только контексте. Вместе с тем вся совокупность приведенных в словарях намеков или однозначных вариантов... несомненно, дает понятие как об основном, первичном, смысле слова, так и о всей той гамме вторичных значений и обертонов, которые объединяет в себе данное слово... Надо как бы взять среднее от всех данных в словаре значений и тем

самым подойти вплотную к основному смыслу» [7]. Наши учащиеся находят такую работу очень интересной и хорошо с ней справляются.

Покажем на одном примере, как это обычно делается. В рассказе под заглавием “The New World” (из сборника “English Reader”) на стр. 30 содержится в тексте незнакомое учащимся слово *credentials*. Руководствуясь догадкой по контексту “The ambassador of Brazil, who was to be presented to the King, forgot to take his *credentials* with him and was obliged to go back to his hotel to bring them. If he had left them in Brazil we should have had to wait at least six months for them”, учащиеся отлично поняли, какое именно конкретное значение имеет слово *credentials* в данном случае. Эта догадка обеспечивала беспереводное понимание смыслового содержания всего рассказа. После этого учащимся было дано задание — осмыслить понятие, выражаемое словом *credentials*. Для этого нами были выписаны на доске все варианты его перевода (по словарю), а именно: мандат, удостоверение личности, рекомендация, верительная грамота (посла), рекомендательное письмо. Соответствующее понятие было истолковано самими учащимися так: «Документ, удостоверяющий личность человека и предоставляющий его обладателю возможность пройти куда-либо, или обратиться к кому-нибудь, или выступать в качестве представителя какой-либо организации людей (партии, правительства, профсоюза, учреждения и т. п.)». Этот прием работы мы рассматриваем не только как возможность для учащихся самостоятельно осмыслить понятие, выражаемое новым для них иноязычным словом, но и как лучший способ запоминания этого слова. После осознания смысла слова *credentials* оно больше не встречалось в отрабатываемых текстах, но, несмотря на это, наши учащиеся легко вспомнили его спустя месяц.

Выше мы привели ряд примеров объяснения смысла иноязычных слов. Как указывалось выше, после объяснения лексики мы приступали сразу же к тренировке учащихся в иноязычно-речевой деятельности. В целях закрепления новой лексики мы использовали систему тренировочных речевых упражнений на развитие у учащихся иноязычного мышления и продуктивной иноязычной речи. В основу этих упражнений были положены различные процессы речи, и учащиеся тренировались прежде

всего в слушании, затем в говорении, потом в чтении и, наконец, в письменном оформлении своих мыслей.

Введенная и объясненная лексика, подлежащая усвоению, включалась в различные тексты или рассказы, которые преподносились учащимся прежде всего в устной форме — как преподавателем, так и с помощью аппаратуры, воспроизводящей речь разных дикторов, в том числе и английских. Затем эта лексика отрабатывалась в речи самих учащихся в форме вопросо-ответных упражнений, а также и в форме пересказов или перефразов и в виде как диалогической, так и монологической речи. Монологическая речь учащихся использовалась в основном при высказывании ими своих мнений и суждений о прослушанном или прочитанном. Далее, введенная лексика закреплялась и активизировалась в процессе чтения учащимся различных текстов, рассказов, статей и т. д., также содержащих ее. И, наконец, она употреблялась учащимся в их письменной речи: в письменных вопросах по прочитанному, в изложениях и сочинениях, а также и по поводу просмотренного иноязычного фильма. 4 этапа речевых тренировок (слушание, говорение, чтение и письмо) приближают работу над иностранным языком к условиям, в которых усваивается родной язык, значительно интенсифицируя процесс его усвоения. Необходимо подчеркнуть, что каждый раз мы пользовались новым речевым материалом и стремились к тому, чтобы он никогда, хотя бы и дважды, не повторялся. Ведь только при таком условии сознание учащихся сосредоточивается на смысловом содержании речи. Вместе с тем мы старались побуждать учащихся совершать различные мыслительные операции (сравнение, анализ и синтез, абстрагирование и обобщение, умозаключение), причем мышление учащихся направлялось не на языковые особенности иноязычной речи, а на ее смысловое содержание.

Огромную роль в развитии мышления и речи на иностранном языке играет наличие у учащихся интереса к содержательной стороне речи. Этот интерес бывает иногда настолько велик, что из-за него преодолевается страх учащихся перед возможными языковыми ошибками. Под влиянием этого интереса учащиеся забывают о языковой оболочке и сосредоточивают свое сознание почти исключительно только на предмете своих мыслей.

Тренировка в устной иноязычной речи часто проходит у нас в форме ответов на так называемые "Questions requiring thinking", которые задаются как преподавателем, так и самими учащимися. Так, например, при чтении книги "The Path of Thunder" Питера Абрахамса нами был задан учащимся вопрос: What was Sam's idea of love and hatred? Учащиеся дали такой ответ: Sam considered love to be a great power that is stronger than hatred. Because love builds and hatred destroys.

Далее был задан такой вопрос: What do you think brought Sam, a physical cripple, back to life, enabled him to love again and feel fit for it?

What made him forget his horrible past and fall in love with Fieta?

Все учащиеся обсуждали этот вопрос и стремились высказать свою точку зрения. Вот некоторые из ответов учащихся.

1. Fieta had suffered very much. She was miserable and lonely. She had every right to be loved. So Sam who was miserable and lonely too wanted to make her a little happier.

2. After Sarie's death nobody loved him or treated him as a normal man. But Fieta not only loved him but was ready to give her life for Sam.

3. Cripples more than normal people want to love and be loved.

4. I think it was no love but a union of two miserable creatures who were wise, old and understanding. It often happens in life.

5. But I don't agree to the fact that it was a simple union of two wise, understanding and old people.

Love lives in every person all through his life. It does not depend upon age.

Sam was once loved and happy.

After so many years he wanted again to be loved and love for there is nothing more beautiful than love.

6. Sam's life is a brilliant proof that love is stronger than hatred.

Hatred once made a cripple out of him. But Fieta's undying love for Sam was the cause of his second birth. It made him forget his horrible past and his being a cripple и т. д.

У нас не было, к сожалению, возможности записывать ответы учащихся дословно, но мы ставили себе целью зафиксировать их как можно точнее и в том языковом оформлении, в котором они давались.

Естественно, что одни из них более, а другие менее удачны.

Встречаются и такие, которые по существу не совсем соответствуют поставленному вопросу. Но все они безусловно являются результатом самостоятельных размышлений и выводов.

В связи с тем, что при сознательно-практическом методе иноязычные средства общения закрепляются и активизируются в живом речевом потоке, большое значение в методике приобретает вопрос исправления ошибок учащихся. Несмотря на то что расширенное толкование понятий, выражаемых иноязычными словами, равно как и вся система тренировочных речевых упражнений при сознательно-практическом методе обучения приводят к резкому снижению количества ошибок в иноязычной речи учащихся, они все же постоянно встречаются в ней. Нельзя, конечно, совсем не исправлять ошибок, потому что без исправления они могут только закрепляться в памяти не только говорящего, но и слушающего. Но исправление ошибок во время самого процесса говорения приводит к переключению сознания учащихся со смыслового содержания речи на его языковое оформление. При таком положении дела развитие мышления на изучаемом языке сильно тормозится или вообще становится невозможным.

Мы исправляем ошибки учащихся как в процессе говорения, так и после него. Но при исправлении ошибок в процессе говорения мы не привлекаем внимания учащихся к теоретическим языковым правилам, а просто подсказываем ему или подставляем правильный речевой вариант, что не приостанавливает мышления учащихся и их дальнейшей речи. После же окончания высказывания ошибки классифицируются, разбираются и исправляются обычным образом. Такая методика исправления ошибок позволяет не активизировать их в речи и в то же время не отвлекать внимания учащихся от смыслового содержания речи.

Описанные нами приемы и способы работы над иноязычной лексикой (аналогичные применяются и в грам-

матике) приводят к развитию у учащихся иноязычного мышления и к практическому владению иностранным языком в качестве средства общения в значительно более короткие сроки.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1959.
- Б. В. Беляев. Об основном методе и методиках обучения иностранному языку. «Иностранные языки в школе», 1965, № 3.
2. Л. В. Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.—Л., 1947, стр. 91.
3. А. И. Смирницкий, О. С. Ахманова. О лингвистических основах преподавания иностранных языков. (Проблема усвоения новой языковой системы в связи с вопросом о единстве языка и мышления.) «Иностранные языки в школе», 1954, № 3.
4. Б. В. Беляев. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М., 1964, стр. 46—47.
5. Там же, гл. 8.
6. Там же, стр. 67, 68 и 78.
7. С. С. Толстой. Некоторые основные проблемы преподавания перевода. В сб.: «Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам», под ред. В. А. Артемова, И. В. Карпова и И. В. Рахманова, М., 1947, стр. 164.

■ 3. И. Клычникова

г. Москва

К ВОПРОСУ О ПОКАЗАТЕЛЯХ ПОНИМАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

В условиях растущих контактов и усиления обмена информацией между странами чтение литературы на иностранном языке — художественной, публицистической, общетехнической, специальной и т. д. — приобретает характер необходимой и существенно важной речевой деятельности. Отсюда потребность обучения этому виду речевой деятельности в условиях средней и высшей школы. Задача обучения научить учащихся беспереводному пониманию иноязычного текста — требует выявления основных закономерностей этого процесса. При этом преподавателю очень важно знать, имеются ли какие-либо объективные показатели, по которым можно судить, насколько хорошо или плохо понят учащимися текст.

В данной статье излагаются некоторые соображения автора по вопросу о показателях, или, как их часто называют, критериях понимания иноязычного текста. Эти соображения являются результатом изучения психологической и методической литературы по вопросу о понимании письменной речи, результатом наблюдений на уроках иностранного языка в средней школе, а также обусловлены данными экспериментального исследования, проведенного автором.

Согласно нашим наблюдениям и данным ряда методических и психологических публикаций [1—16, 19—21], показателями понимания могут служить следующие речевые акты и действия учащихся:

1. Нахождение в тексте предложений, которые являются ответами к вопросам, поставленным преподавателем или другими учащимися.
2. Свободные ответы на вопросы по прочитанному материалу.

3. Ответы на вопросы к подтексту.
4. Составление читающим логической серии вопросов ко всему тексту или частям текста.
5. Составление плана пересказа текста.
6. Свободное воспроизведение текста на родном или на иностранном языке.
7. Составление читающим предложений с целью проиллюстрировать употребление отдельных слов, существенных для раскрытия содержания текста (значение этих слов ранее было ему неизвестно и могло быть выявлено только при условии понимания всего текста).
8. Объяснение значения некоторых слов, ранее читающему не известных, но которые он мог уяснить при условии понимания всего сообщения.
9. Правильное нахождение логического предиката в отдельных предложениях текста.
10. Интонирование отдельных предложений, существенных для сообщения в целом.
11. Темп чтения текста.
12. Перевод слов, группы слов, отдельных предложений и абзацев.
13. Внутренняя речь.

Большинство из перечисленных показателей понимания выявлены чисто эмпирически. Исключение, пожалуй, представляет внутренняя речь, которая специально изучалась А. Н. Соколовым [14, 15] и Е. Эдфельдом [19], и интонирование отдельных предложений [1, 12].

Рассмотрим подробнее каждый из названных показателей с точки зрения надежности и возможности использования их в качестве способа контроля понимания.

С нашей точки зрения, первый показатель — нахождение в тексте предложений — не очень надежен и как способ проверки понимания приемлем далеко не всегда. Ведь может случиться так, что читающий, не поняв общего содержания, поймет лишь те предложения, которые являются контрольными. Выбор ответа будет правильным, однако он не является индикатором понимания всего текста. Возможно и обратное: понимая содержание в целом, читающий не понимает контрольного предложения (которым следует ответить на вопрос). Как способ контроля этот прием требует очень строгого и продуманного использования. В частности, следует уч-

тывать индикативную ценность контрольного предложения для всего текста. Правильный отбор контрольных предложений требует очень большой предварительной работы преподавателя над текстом. Следует заметить также, что не для всякого текста этот прием будет показателем понимания. Иногда бывают тексты, содержание которых раскрывается в одной фразе. Тогда прочтение этой фразы в ответ на контрольный вопрос преподавателя — свидетельство понимания и свидетельство его глубины. В других же текстах таких опознавательных фраз или предложений может и не быть. Кроме того, следует иметь в виду и этап обучения. Если, например, на начальном этапе обучения ребенок в ответ на вопрос учителя: „Wer bellt?“ прочтет: „Der Hund bellt“, а на вопрос „Wer läuft Schi?“ ответит: „Anna läuft Schi“, то это будет свидетельствовать о том, что текст понят правильно.

Аналогичные замечания могут быть сделаны и в адрес второго критерия — свободные ответы. Надежность этого показателя может быть в ряде случаев значительно повышена в результате увеличения числа вопросов. Прием становится более надежным при постановке вопросов к узловым для содержания текста предложениям [21].

Интересным и очень показательным является такой критерий, как ответы на вопросы к подтексту. Действительно, уход за рамки текста возможен только тогда, когда текст хорошо понят. Так, например, в тексте рассказывается об одной хорошей и красивой маленькой девочке с голубыми глазами. Задается вопрос: а в каком платье она была? Ответы учащихся должны основываться на глубоком понимании текста. В этом же тексте описывается площадь, на которой играли дети. Указывается, что на площади был большой фонтан. Далее девочка сравнивается с цветком, на котором блестят капельки росы. Задается вопрос: работал ли фонтан и далеко ли от него играли дети?

Достаточно надежными показателями понимания являются и такие «речевые поступки», как составление вопросов к тексту и плана его пересказа. Несомненно, что учащийся только тогда сможет хорошо составить вопросы к тексту или план пересказа, когда он его понял. Но и здесь есть одна трудность. С одной стороны,

вопросы и план могут быть слишком общими, с другой стороны, возможна чрезмерная детализация одних частей и опущение других. Причиной первого явления может быть либо непонимание каких-либо деталей или же стремление к большему обобщению; причина второго — непонимание какой-либо части текста или случайное опущение. В таких случаях преподавателю следует предложить учащимся составить ряд дополнительных вопросов или пунктов плана к той части текста, в отношении которой возникло сомнение. Правильное выполнение дополнительного задания будет свидетельствовать об адекватности понимания. Качество вопросов в большинстве случаев свидетельствует о качестве понимания.

Очень надежными показателями понимания являются правильное нахождение логического предиката и интонирование отдельных предложений, существенных для раскрытия содержания текста. Этот показатель, выявленный в исследованиях В. А. Артемова [1] и З. А. Кочкиной [7], так же как и первый из рассмотренных нами показателей, требует от преподавателя очень точного определения контрольных предложений. Наши наблюдения и проводимое в настоящее время экспериментальное исследование подтверждают надежность этого критерия. Причем в наших опытах мы используем в качестве показателя понимания чтение вслух всего текста. Предварительные данные показывают, что интонирование, а шире — чтение вслух, выявляет уровень понимания текста, в частности понимание эмоционально-волевой информации, содержащейся в речевом сообщении.

Довольно показательным может быть и прием проверки понимания через составление предложений, иллюстрирующих правильное понимание значения отдельных слов, а также прием объяснения значения новых слов. При этом в качестве контрольных надо выбирать такие слова, значение которых могло быть выявлено читающим только в результате понимания всего текста. Этот прием также требует от преподавателя тщательного предварительного изучения текста и применен далеко не ко всякому тексту и не на любом этапе обучения.

Очень надежным критерием понимания является внутренняя речь. Согласно исследованиям А. Н. Соколова [14, 15] и Э. Эдфельда [20], выявленность внутренней речи повышается при речевой деятельности, вызы-

вающей затруднение, например, при переходе от чтения на родном языке к чтению на иностранном или при переходе от чтения легкого к трудному иноязычному тексту. Однако этот показатель понимания практически невозможно контролировать в условиях обычного учебного процесса.

Наиболее часто упоминаются в качестве показателей понимания текста на родном и иностранном языке следующие критерии: темп чтения, воспроизведение или пересказ содержания речевого сообщения и перевод [3—6, 8—10]. Они отмечаются большинством исследователей как очень надежные показатели. Наряду с вопросами преподавателя, они являются, согласно нашим наблюдениям, наиболее широко используемыми в учебном процессе приемами проверки понимания учащимися речевого сообщения как аудируемого, так и воспринимаемого зрительно. Эти показатели были нами подвергнуты специальной экспериментальной проверке [5, 6].

Опыты проводились на материале английских, немецких и французских текстов. Были проведены серии и с русскими текстами. Общее количество испытуемых свыше четырехсот. Испытуемые — учащиеся средней школы, студенты II курса МГПИИЯ и ряд преподавателей иностранного языка. Опыты проводились в самых различных вариантах: с ограниченным временем чтения текстов и без ограничения времени, с установкой на пересказ содержания и без таковой, с двойной установкой, с однократным и двукратным прочтением текстов, с зрительным и слуховым восприятием. Время пересказа текста во всех случаях было неограниченным. Время перевода также не ограничивалось. Перевод осуществлялся без словаря.

В результате опытов был выявлен ряд закономерностей понимания иноязычного текста, в том числе ряд закономерностей, характеризующих темп чтения, пересказ и перевод как показатели понимания и позволяющих установить некоторые общие положения о критериях понимания текста. Рассмотрим сначала факты, касающиеся темпа чтения.

Как показали опыты, преобладающее большинство испытуемых имело более высокий темп чтения на родном языке. Так, например, в одной из серий опытов были получены следующие результаты.

Таблица 1

Темп чтения	Количество печатных знаков в минуту	
	Русский текст	Английский текст
Максимальный . .	1591	1146
Средний . . . :	991	623
Минимальный . .	472	333

По количеству студентов с высоким темпом чтения в данной серии русский текст соотнесен с английским как 3 : 1, с низким как 1 : 6. Преобладающий темп чтения русского текста лежит в пределах 940—1140 печ. зн. в минуту (44% испытуемых), английского — в пределах 520—630 печ. зн. в мин. (53% испытуемых*).

В аналогичной серии опытов, проведенной в том же году со студентами II курса дневного отделения факультета английского языка (10 испытуемых), показатели по среднему и минимальному темпу чтения русского и английского текста были несколько выше, а именно:

	Русский текст	Английский текст
Средний темп	1068	654
Минимальный темп	721	451

Максимальный же темп чтения как русского, так и английского текста был несколько ниже, чем в предыдущей группе испытуемых: 1430 и 951 печ. зн. соответственно.

Аналогичные соотношения темпов чтения на родном и иностранном языках получены и в опытах, проведенных в 1963/64 и 1965/66 учебных годах со студентами вечернего отделения факультета английского языка. Колебания наблюдались в абсолютных цифрах максимального, среднего и минимального темпов, но соотношение в сторону более высокого темпа для родного языка сохранялось постоянно.

Это наводит на мысль о положительном ответе на вопрос о темпе чтения как показателе понимания. Одна-

* Испытуемые — студенты II курса вечернего отделения факультета английского языка в количестве 75 человек, 1962/63 учебный год, опыты Дашковской [19].

ко сопоставлению темпа чтения с качеством воспроизведения текстов опровергает это положение. Анализ экспериментальных материалов показывает, что нет строгой корреляции между качеством воспроизведения и темпом чтения. При высоком темпе чтения наблюдается как плохое, так и хорошее воспроизведение текста. Так, например, два испытуемых, имеющих темп чтения 1413 печ. зн. в мин. воспроизводят после прочтения русского текста правильно — один 4% полученной информации, а другой 12%, неточно — соответственно 2% и 5%. При максимальном темпе в 1591 печ. зн. в мин. (данный темп имели три испытуемых) получены следующие результаты: правильное воспроизведение текста — 14,5%, 4%, 9%, неточное — соответственно 13%, 6,5%, 7%.

Аналогичная картина наблюдалась и при чтении и воспроизведении английского текста. При темпе в 630 печ. зн. (наиболее частотный темп) различными испытуемыми воспроизводятся правильно (в процентах) 4, 5, 11, 23, 34, 48, 71 информации текста. Столь же различны и цифры неточного воспроизведения: 5, 6, 11, 12, 14, 20. Разнообразны и данные, характеризующие опущения. Наряду с высоким процентом опущений при данном темпе чтения, таким, как 63, 65, 71, 80, наблюдается довольно умеренный процент опущений: 28, 29, 31, 40.

При низком темпе чтения качество воспроизведения было также очень различным, о чем свидетельствуют следующие данные (в процентах):

Таблица 2

Текст чтения и воспроизведение содержания прочитанного					
Русский текст			Английский текст		
Темп	Правильно	Неточно	Темп	Правильно	Неточно
72 п/з	19	9	333 п/з	24	23
585 п/з	22	0	333 п/з	29	6

Подтверждением тому, что темп не может рассматриваться как показатель понимания текста, служит и тот факт, что он никак не коррелирует с успеваемостью испытуемых. То же относится и к воспроизведению. Быстро и медленно читали, хорошо воспроизводили со-

держание текста как плохо, так и хорошо и отлично успевающие студенты. Очевидно, более быстрый темп чтения на русском языке объясняется привычностью данного вида деятельности для испытуемых. Процесс же чтения на иностранном языке еще недостаточно автоматизирован. Возможно, в ряде случаев замедление темпа, действительно, связано с трудностями понимания, но данное соотношение не выявлено в достаточной мере и не носит характера закономерности. Поэтому темп чтения не следует считать показателем понимания текста.

Ненадежным показателем понимания является и воспроизведение текста. Прежде всего эта ненадежность обусловлена тем, что содержание текста воспроизводится с значительными опущениями. В наших опытах эти опущения иногда достигали 80 процентов. В опытах Тункель [17, 18] по устной передаче речи опускалось в среднем 50% информации текста. Судить о степени понимания оригинального сообщения на основании такого укороченного пересказа очень трудно. Кроме того, как показывают материалы опыта, эти опущения характеризуют собой деятельность оперативной памяти, являются закономерными для непосредственного удержания. То, что эти опущения не являются индикаторами понимания, мы проиллюстрируем следующими фактами. В одной из серий опытов испытуемым предъявлялись два текста.

На русском языке:

«Обеспечение работы метеорологической станции в центре Ледникового щита оказалось значительно более трудным делом, чем предполагалось. Перед руководителем экспедиции на месте встало проблема допустимости риска человеческой жизнью ради бесперебойного выполнения научной программы — той работы, для которой экспедиция здесь находилась. Никаких новых запасов на станцию не удастся забросить до окончания зимы, а когда это произойдет, никому не известно. Как быть — всем вернуться на побережье или рискнуть чьей-нибудь жизнью во имя метеорологии?

Почти с той же проблемой столкнулась немецкая экспедиция профессора Альфреда Вегенера, обосновавшаяся в 500 километрах севернее. Пока партия Чепмена ожидает возможности пуститься в обратный путь к Базовому лагерю, я вкратце опишу события, происходившие в это время на Ледниковом щите.

План Вегенера состоял в том, что он с главной своей партией доберется до Ледникового щита с запада. Плавание у западных берегов Гренландии возможно тогда, когда море на востоке еще не сковано льдом; поэтому он смог начать работу на суше в июне, на два месяца раньше, чем мы.

Главный Базовый лагерь был организован на западной окраине Ледникового щита, примерно на 72 параллели, и немедленно приступил к заброске грузов для создания центральной станции, получившей название «Ледяной центр».

Так как на 71° северной широты Гренландия значительно шире, чем на 66°, где находились мы, то «Ледяной центр» Вегенера отстоял приблизительно на 150 километров дальше от побережья, чем наша станция «Ледниковый щит». Кроме того, более обширная научная программа немецкой экспедиции требовала доставки множества приборов. Для транспортировки Вегенер решил использовать не только собак, но еще три вида вспомогательных средств, от которых мы не зависели: эскимосов, аэросани и для перевозок на прибрежной полосе — исландских пони».

На английском языке:

“By the middle of the 19th century the problem of London traffic had already become a very difficult one. The population was a good deal larger than the present population of Moscow and it was becoming very difficult to carry all the people who wanted to travel from one part to another on buses and trams, especially as these were not electric trams and motor buses but slow moving horse trams and buses.

The only rapid means of transit then known was the railway, so it was decided to make passenger railways about London. As it was impossible to have a railway in the already crowded streets it was determined to make it underground.

The first railway made the Metropolitan, which went from the City round the north side of London to the residential West End and back to the City, thus forming a circle or rather an oval which roughly corresponds to the line of the ‘B’ trams in Moscow. Shortly afterwards three branches were made which went out from the circle into the suburbs.

The way these railways were built was to close the street to traffic, then dig down into the earth and when they had got low enough, to build the tunnel for the train to run in, and afterwards cover it over again and remake the street on the top. This was called the 'cut and cover' system and was of course very expensive and inconvenient as it prevented the use of the street all the time the railway was being built."

Содержание русского текста было уяснено хуже, чем содержание английского, что видно из таблицы 3.

Таблица 3

Переданная информация (в процентах)	Процент испытуемых, передавших данный объем информации после прочтения	
	английского текста	русского текста
Свыше 50 . . .	8	0
От 40 до 50 . .	23	0
От 30 до 40 . .	0	1
От 20 до 30 . .	31	14
От 10 до 20 . .	20	45
Ниже 10	13	40

Нельзя думать, что испытуемые не поняли русского текста. Просто он был более труден для удержания в памяти. Анализ показывает, что опускаются те информации, которые не определяют содержания (основной информации) отдельных предложений, т. е. информации, не существенные для текста или повторяющиеся в тексте несколько раз. Это типично для передачи содержания как иноязычного текста, так и текста на родном языке. В данном случае опускались предложения: «Пока партия Чепмена... я вкратце опишу события, происходившие в это время на Ледниковом щите», «или рискнуть чьей-нибудь жизнью во имя метеорологии?», последняя часть предложения «Главный Базовый лагерь... станции, получившей название «Ледяной центр». В английском тексте опускалось предложение "Shortly afterwards ... into the suburbs". Сопоставление текстов показывает большую избыточность информации русского текста, что и повлек-

ло за собой худшее его удержание. Процесс непосредственного удержания характеризуется сохранением в памяти только самого существенного. Анализ воспроизведенного испытуемыми материала показал также, что при пересказе содержания английского текста опускались далеко не самые трудные для понимания части.

Второй особенностью воспроизведения является значительный разброс индивидуальных показателей. Так, при одинаковом темпе чтения один испытуемый воспроизводит 90% информации текста, другой 16% или 82% и 20% (в первом случае темп чтения 523 печ. зн. в мин., во втором 630). В сериях с русским текстом также наблюдается значительный разброс данных. В частности, у испытуемых, имевших темп чтения 1135 печ. зн. в мин., объем переданной информации колебался от 18% до 43%. При этом студент, плохо воспроизведший иноязычный текст, как правило, плохо воспроизводил и русский текст. Следовательно, и в том и в другом случае (опущение информации и индивидуальные колебания) проявляется какая-то закономерность удержания материала, а не степень его понимания.

Данный вывод подтверждается и качественным анализом искажений и неточностей, допускаемых испытуемыми при пересказе. Эти искажения и неточности касаются совершенно аналогичных информации. Так, неточно, а часто и ошибочно, передаются информации о месте действия, расположении (особенно географические названия), о времени действия (особенно даты, числа), о действующем лице или объекте (особенно личные имена, наименования объектов, включающие определение, классифицирующие существительные), категория числа, информации о степени качества, действия, информации о цели действия, о составлении объектов, о характере действия и информации об идентичных явлениях (особенно сравнения).

В таблице 4 приводятся данные, отражающие наиболее типичные неточности и искажения в передаче указанных категорий смысловой информации текста.

Как мы видим, степень отклонения от текста в приведенных выше примерах различна. Природа этих неточностей и ошибок, как показывает анализ, также различна: одни из них являются результатом опущения какого-либо компонента целого, другие — результатом перемещения

Таблица 4

№ пп.	Вид информации	Дано в тексте	Воспроизведено испытуемым
1	Информация о месте расположения, месте действия	<p>в центре Ледникового щита</p> <p>на 150 км дальше в 500 км севернее</p> <p>на 71° северной широты from the City round the north side of London to the residential West End</p> <p>about London (to make passenger railways about London)</p>	<p>на Ледниковом щите в районе Ледникового щита в условиях Ледникового периода на берегу Ледовитого океана по исследованию Ледникового щита</p> <p>далее от океана севернее</p> <p>сравнительно далеко</p> <p>в 600 км от базы</p> <p>в 500 км от Ледникового щита</p> <p>в западной части</p> <p>соединившая западную часть Лондона с центром прошедшая в западной части захватившая Вест-Энд</p> <p>which connected the north part of the City with the West End connected the City with the north part</p> <p>вокруг Лондона</p> <p>вокруг города окружить (железной дорогой) Лондон</p>
2	Информация о времени действия	by the middle of the 19th century	<p>в XIX веке</p> <p>в середине XIX века</p> <p>в начале XIX века</p> <p>в конце XIX века</p>
3	Информация о действующем лице или объекте	Немецкая экспедиция профессора Альфреда Вегенера	<p>экспедиция профессора</p> <p>экспедиция ученого</p> <p>экспедиция немецких ученых</p>

№ пп.	Вид информации	Дано в тексте	Воспроизведено испытуемым
4	Категория числа	<p>slow moving horse trams and buses</p> <p>the only rapid means of transit</p> <p>перед руководите- телем экспеди- ции</p> <p>проблема допус- тимости риска человеческой жизни</p> <p>was the railway it (was determin- ed to make it underground)</p>	<p>экспедиция Вегенера во главе с Вегене- ром</p> <p>под руководством Вегенера</p> <p>полярный исследо- ватель Вегенер</p> <p>экспедиция другой страны</p> <p>соседняя экспеди- ция</p> <p>экспедиция англичан</p> <p>голландская экспе- диция</p> <p>капитан Вегенер</p> <p>конный транспорт</p> <p>те старые методы не годились</p> <p>повозки, коляски, запряженные ло- шадьми</p> <p>один из популяр- нейших видов транспорта</p> <p>самый удобный вид транспорта</p> <p>самый ранний транс- порт</p> <p>наиболее выгодный</p> <p>самый распространен- ный</p> <p>основной</p> <p>перед руководите- лями</p> <p>перед руководством</p> <p>перед учеными</p> <p>перед работниками метеостанции</p> <p>встал вопрос по- жертвовать жизнью людей</p> <p>железнодорожные линии</p> <p>железные дороги их (решили делать под землей)</p>

№ пп.	Вид информации	Дано в тексте	Воспроизведено испытуемым
5	Информация о степени качества действия	(оказалось) более трудным делом, чем предполагалось a good deal larger, than	дело было нелегкое очень трудной задачей было очень трудно гораздо опаснее (встретилась) с большими трудностями (американская экспедиция считала, что все) будет проще гораздо больше довольно в два раза в несколько раз
6	Информация о цели действия	ради бесперебойного выполнения программы во имя метеорологии	ради бесперебойной работы ради научных знаний во имя научных знаний ради развития науки
7	Информация о состоянии объекта	the problem of London traffic had already become a very difficult one	возросло движение все больше возрастало движение
8	Категория сравнения	was larger than the population of Moscow	увеличивалось росло из года в год население больше, чем в Лондоне

этих компонентов, третья могут быть охарактеризованы как подстановочный тип, четвертые — связаны со стремлением испытуемых передать только общую мысль, т. е. большинство неточностей и искажений являются результатом неточного удержания в памяти материала, ошибками запоминания, а не понимания.

Кроме указанных выше неточностей, передача текстов характеризуется своеобразными агглютинациями — слияниями, разрушающими смысл. Как правило, они воз-

нижают на основе сочетания отдельных информаций, входящих в состав разных предложений текста. Так, например, информации, переданные в предложении «Никаких новых запасов на станцию не удастся забросить до окончания зимы, а когда это произойдет, никому не известно», и информация, переданная в предложении «Плавание у западных берегов Гренландии возможно тогда, когда море на востоке еще сковано льдом; поэтому он смог начать работу на суше в июне, на два месяца раньше, чем мы», слились у одного из испытуемых следующим образом: «Поскольку Вегенер организовал базу на два месяца раньше, чем предполагалось, возникла трудность при доставке продуктов».

При общей обусловленности неточностей, искажений, агглютинаций закономерными свойствами непосредственного удержания, некоторые искажения и агглютинации могут свидетельствовать о непонимании содержания текста. Так, например, испытуемые писали: «один из популярнейших видов транспорта», «в переполненных населением районах города», «на узких улицах», «встал вопрос о том, чтобы сделать железную дорогу пассажирской и окружить ею Лондон». Эти искажения скорее всего происходят от непонимания значения отдельных слов и общего смысла составляющих текста предложений. Однако, для того чтобы с уверенностью сказать, что это действительно так, надо было применить другие средства проверки понимания, например перевод отдельных слов и выражений, вопросы к испытуемому по содержанию текста и отдельным его частям. Все изложенное заставляет нас считать воспроизведение неточным и недежным критерием понимания текста.

Третий изучавшийся нами показатель понимания — перевод — обладает значительно большей надежностью. При переводе так же, как и при пересказе, встречаются опущения, неточности, неправильности. Наиболее показательны, как и в случае воспроизведения, неправильности перевода, поскольку они возникают преимущественно в результате непонимания содержания всего текста или каких-либо его составляющих. Причиной этого непонимания может быть незнание большого контекста или отсутствие определяющего контекста, незнание слов или выражений, ложные коннекции и ассоциации, домыслы, фантазия.

Особенно выявляется соотнесенность ошибок перевода с пониманием на материалах переводов школьников. Примером могут служить переводы учащихся VI—VIII классов [10]. Так, в одном из текстов, предъявленных для перевода учащимся VI класса, фраза “Aleck likes music very much and he studies in music” была переведена как «Алик очень любит музыку, и он хороший музыкант», «Алик очень любит музыку, и он музыкант». Переводы ясно показывают, что учащиеся не поняли второй части фразы. Вероятно, непонимание возникло из-за незнания значения слова “to study”.

В другой серии опытов учащимся предъявлялся следующий текст.

Next morning he is going to school with the schoolbook under his arm. “Today at school I shall learn to read,” he thinks . . . “Tomorrow I shall learn to write. And then I shall learn to count. When I know how to read, write and count, I shall get some money. With the first money I shall buy a new coat for my papa. He has no coat.” Suddenly he hears music. He does not know what to do. Must he go to school, or must he go and listen to the music? “Today I shall listen to the music and tomorrow I shall go to school,” he thinks.

Переводы, выполненные детьми, показывают, что в ряде случаев текст понят не был. Так, встретились следующие переводы предложений: “When I know how to read, write and count, I shall get some money”; “He does not know what to do”; “Must he go to school, or must he go and listen to the music?”

«Когда я знаю, как читать, писать и считать, я возьму немного денег».

«Потом я буду читать, писать и считать. У меня будет немного денег».

«Когда я кончу читать, писать и считать, у меня будет несколько монет».

«Он не знает, что идет».

«Он никуда не идет».

«Он не знает, что делает».

«Будет он ходить в школу или будет он ходить и слушать музыку».

«Он будет ходить в музыкальную школу, и он будет слушать музыку».

Нарушения смысла явились результатом непонима-

ния грамматических структур и незнания лексики. Во втором предложении в двух случаях учащиеся спутали глаголы *to do* и *to go* (типичная ошибка детей).

В VII классе в данной серии опытов максимальное число смысловых нарушений было при переводе предложений "The crocodile's eyes and ears are at the top of the head, and it can hear and see even when its head is under the water"; "Sometimes they may live for hundred of years".

Различные варианты переводов этих предложений свидетельствуют о неодинаковой степени понимания текста. Так, первое предложение переведено как «У них есть два глаза на голове. Он может слышать и смотреть, когда голова крокодила находится под водой»; «Глаза и уши крокодила находятся на голове, и они могут видеть и слышать даже когда голова под водой». Ясно, что смысл предложения понят, но форма выражения мыслей очень несовершенна. Варианты же перевода второго предложения свидетельствуют о противоположном: «Иногда они живут больше ста лет»; «Иногда они могут жить до ста лет»; «Иногда они могут жить 4 сотни лет». Ясно, что испытуемые не поняли предложения, так как им не известно значение предлога *for* (в течение). И если два первых испытуемых осмыслили его все же как предлог, то третий спутал его с числительным.

Перевод выявляет степень понимания на любой ступени обучения. Иллюстрацией этому может служить перевод двух предложений: "The birds sing all day long"; "It can walk on two legs, and use its other two paws as arms".

Варианты перевода первого предложения (VI класс):

Птицы поют весь долгий день.

Птицы поют весь день весело.

Птицы поют свои песни.

Варианты перевода второго предложения (VII класс):

Она может ходить пешком 2 км и больше.

Она может ходить на двух ногах и лазить на двух других руках.

Приведенных примеров, как нам представляется, вполне достаточно для того, чтобы убедительно доказать,

какое место может занимать перевод как один из критериев понимания, особенно на начальном этапе обучения, где основные ошибки идут от непонимания значения данных слов, смешения грамматических структур. В дальнейшем (при хорошем знании языка) картина несколько меняется. Встречаются неточности перевода, объясняющиеся в основном трудностями подыскания адекватных форм передачи мысли.

Совершенно очевидно, что в практике обучения иностранному языку преподаватель не может ограничиться одним из способов контроля понимания. Судить о понимании текста следует на основании сопоставления различных показателей. Только коррелирующий анализ может говорить о степени понимания текста. Преподавателю должно быть ясно, что по одному показателю (или только темп чтения, или только воспроизведение текста, или только перевод, или только вопросы учащимся и т. д.) невозможно с уверенностью судить о том, насколько полно и правильно понимается учащимися читаемый ими текст. Преподаватель должен проверить понимание различными путями, используя наиболее надежные из них. При этом следует иметь в виду, что использование способов контроля может определяться и специфическими особенностями текста. Так, например, воспроизведение текста может быть в условиях несложного текста (текста, в котором отсутствуют обычно опускаемые информации, или текста с переносным смыслом) показателем понимания. Возможность использования того или иного способа проверки понимания может диктоваться и рядом других причин, таких, как необходимость быстрой проверки, выявления частичного понимания и т. д. Выяснение надежности указанных показателей понимания в определенных конкретных условиях должно являться предметом специального исследования. В нашей статье мы не ставили себе целью такое рассмотрение. Нам было важно показать относительную ценность каждого из показателей понимания и показать различную надежность их как таковых. Мы считали необходимым заострить на этом вопросе внимание, так как в практике обучения очень часто используется только какой-либо один способ проверки, становящийся почти что универсальным. В частности, таким универсальным способом становится пересказ текста.

Разработка объективных критериев понимания — очень сложная задача. Возможность иметь объективные показатели степени понимания текста нужна не только в практике обучения. Наличие разработанных критериев понимания речевого сообщения позволило бы с большей тщательностью изучить процесс понимания речи, усовершенствовать методику обучения беспереводному чтению иноязычного текста. Это позволило бы также очень быстро определять пригодность того или иного текста для определенного этапа обучения, что очень важно не только для преподавателя, но и для составителей учебников.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. В. А. Артемов. Восприятие и понимание речи. Экспериментальная фонетика и психология речи. «Ученые записки 1-го МГПИИЯ», т. VIII, М., 1954.
2. Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
3. И. В. Карнов. Психологический анализ процесса понимания и перевода учащимся иностранных текстов. «Иностранные языки в школе», 1949, № 5; 1954, № 4, 5.
4. И. В. Карпов. Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимся иностранных текстов. В сб. «Вопросы теории и методики учебного перевода», изд. АПН РСФСР, М., 1950.
5. З. И. Клычникова. Экспериментальное исследование некоторых критериев понимания текста. «Педагогические чтения». Тезисы докладов, М., 1964.
6. З. И. Клычникова. Об экспериментальной проверке некоторых критериев понимания текста. Методический бюллетень, № 2 (7), М., 1965.
7. З. А. Кочкина. Понимание звучащей речи (аудирование) (Обзор американских работ). «Вопросы психологии», 1963, № 3.
8. Л. И. Криваткина. К вопросу о понимании иноязычного текста. В сб.: «Бюллетень коллектива по экспериментальной фонетике и психологии речи 1-го МГПИИЯ», № 2, Психология речи, М., 1959.
9. А. С. Литвиненко. Понимание при переводе. В сб. «Вопросы теории и методики учебного перевода», изд. АПН РСФСР, М., 1950.
10. Э. С. Малькова. Психологические особенности перевода текстов учащимся VI—VIII классов. Дипломная работа. М., 1960.
11. Р. Е. Осипова. Особенности овладения составлением плана как средством понимания текста школьниками III—V классов. Канд. диссертация. Киев, 1958.
12. З. А. Пегачева. Анализ смыслового содержания фразы при переводе. Сб. «Бюллетень коллектива по экспериментальной фонетике и психологии речи», № 2, Психология речи, М., 1959.

13. Л. И. Разыграева. Обучение пониманию текста на испанском языке в V классе средней школы. Канд. диссертация. М., 1953.
14. А. Н. Соколов. Внутренняя речь и понимание. «Ученые записки научно-исследовательского института психологии», т. II, М., 1941.
15. А. П. Соколов. Психологический анализ понимания иностранного текста. «Изв. АПН РСФСР», М., 1947, вып. 7.
16. А. Н. Соколов. Внутренняя речь при изучении иностранных языков. «Вопросы психологии», 1960, № 5.
17. В. Д. Тункель. Передача речи. В сб.: «Бюллетень коллоквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи», № 2, «Психология речи», М., 1959.
18. В. Д. Тункель. Прием и последующая передача речевого сообщения. «Вопросы психологии», 1964, № 4.
19. Dashkovskaya Z. A. An Experimental Investigation of Some Criteria of Reading Comprehension. Дипломная работа, 1963.
20. Edfeldt Öke, W., Silent Speech and Silent Reading, Stockholm, 1959.
21. Stevick, E. W., "Technemes" and the rythm of class activity, «Language Learning», vol. IX, No. 3—4, 1960.

■ В. И. Ильина

г. Москва

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ РЕЧИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЯЗЫКОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Исследование, результаты которого составляют содержание настоящей статьи, имеет два аспекта: психологический и методический. С психологической точки зрения оно является изучением частного вопроса проблемы направленности внимания при овладении иностранным языком; в плане методическом оно связано с проблемой выполнения языковых упражнений*. Оба эти аспекта фактически неразрывно связаны между собой. И выводы в отношении места и форм применения языковых упражнений мы можем сделать в результате психологического изучения направленности внимания в разных условиях учебной деятельности.

Внимание как свойство психики замечательно своей избирательностью. Окружающий человека мир чрезвычайно сложен по свойствам, явлениям и процессам, имеющим в нем место. Практически на человека в каждый данный момент падает огромное количество воздействий. Человек, руководствуясь своими потребностями и целями, сосредоточивается на немногом, отвлекаясь от остального.

Обратимся к такой сложной деятельности, как речевая деятельность, и посмотрим, какими особенностями характеризуется здесь направленность внимания, как здесь проявляется то, что мы называем избирательностью сознания. Вначале рассмотрим это на процессе пользования родным языком.

Всякое речевое высказывание имеет свое смысловое содержание и языковую форму. Всякое высказывание,

* Применяя термин «языковые упражнения», мы имеем в виду упражнения, в которых учащимися осмысливаются различные средства и правила изучаемого иностранного языка.

следовательно, как объект внимания представляет собой очень сложное явление. Как же проявляется избирательность внимания тогда, когда человек имеет дело с таким объектом? На большом экспериментальном материале установлено, что в речевой деятельности в обычных условиях общения внимание, как правило, направляется на смысл, содержание того, что мы воспринимаем или что говорим сами. Языковые же особенности и сам процесс речи обычно не осознаются или осознаются только частично [1, 2 и 3].

Направленность внимания на содержание не означает отсутствия контроля за самим процессом говорения, за самой языковой формой. Мы имеем в этом случае дело с распределением внимания, которое возможно при достаточной автоматизированности одной из сторон деятельности. Процесс пользования фонетическими, лексическими и грамматическими нормами языка является автоматизированной стороной речевой деятельности. Именно это и дает возможность сознанию сосредоточиться на смысловой стороне высказывания.

Для преподавателя иностранного языка эта закономерность имеет особый смысл. Свободное владение родным языком означает наличие у человека непроизвольной, привычной, как бы само собой сложившейся установки на понимание смысла высказывания. Следовательно, если мы при обучении иностранному языку хотим добиться у обучающихся полного, настоящего владения иностранным языком или стремимся хотя бы в какой-то мере приблизиться к этому, мы должны воспитывать у них привычку вдумываться в смысл речевого материала, в содержание того, что они слышат или говорят сами. Является ли такая установка случайной или она закономерно вытекает из определенной системы обучения?

Обратимся к родному языку и посмотрим, как складывается здесь направленность внимания на содержание. Процесс овладения языком, на котором говорят окружающие, строится на основе той же потребности, которая когда-то породила самый язык. Это — потребность в общении, которая складывается из необходимости понять другого человека и быть понятым самому. Без этого человек не может полноценно жить в коллективе, не может совместно с окружающими решать задачи, стоящие

перед обществом. В этих условиях человек невольно приобщается к привычке, присущей каждому, пользующемуся языком, — в процессе общения сосредоточиваться преимущественно на смысловой стороне речи. Таким образом, установка на понимание смысла возникает, естественно, сама собой, но она не является случайной, она вытекает из настоятельной необходимости что-то сказать друг другу.

Может ли у изучающих иностранный язык также естественно и непроизвольно сложиться подобная установка? Может, если мы овладеваем языком, живя среди людей, для которых он является родным. Но это не тот случай, с которым мы имеем дело в наших учебных заведениях. Здесь установка на понимание содержания или привычка следить за языковой формой будет зависеть от системы обучения; она будет являться прямым следствием применяемой методики, и не всякий метод даст нам нужную направленность сознания на смысловое содержание речи.

Наблюдая работу средней школы, мы имели возможность убедиться, что всякое обесценивание содержания речевого материала отрицательно сказывается на формировании привычки сосредоточивать на нем свое внимание. К такому обесцениванию содержания приводят: отсутствие вариативности содержания речевого материала, с которым имеют дело обучающиеся в аудитории и дома, несоответствие содержания разговора реальному положению вещей, отсутствие поощрений за логичность, содержательность, остроумие ответа и т. п. Большую опасность в этом отношении представляет собой обилие задач по наблюдению за особенностями языковой формы. Мы знаем, что на начальном этапе обучения в языковом вузе упражнениям с такими задачами отводится большое место. Это и грамматический анализ, и исправление фонетических и грамматических ошибок у отвечающих, и всякого рода формальные преобразования.

Ряд исследований, проведенных на кафедре психологии под руководством В. И. Ильиной [4], З. И. Клычниковой [5] и Е. К. Селицкой [6], исследований, где испытуемыми являлись студенты 1-го МГПИИЯ, вскрыл очень интересную зависимость степени понимания содержания от того, какой аспект языковой формы (лексический, грамматический или фонетический) подлежал анализу.

Конкретные методики этих работ представляют собой множество вариаций, однако принцип их одинаков. В этих работах сопоставлялись результаты чтения (или прослушивания), приближающегося к нормальным условиям (задача — прочесть и понять), с результатами чтения, где испытуемые должны были решать задачу по анализу языковой формы экспериментального материала. Последнее давалось в виде конкретных задач: найти орфографические ошибки, отметить однородные члены предложения, проследить за фонетическими ошибками, найти глаголы, стоящие в определенной временной форме, проследить правильность интонации вопросительных предложений, проанализировать интонационные средства выразительности речи диктора и т. д. Это сопоставление должно было показать, как различные варианты анализа языковой формы влияют на отражение в сознании содержания прочитанного или прослушанного.

Проведенные исследования дают возможность сделать следующие выводы. Всякий анализ языковой формы мешает одновременному пониманию содержания воспринимаемой речи (имеются в виду случаи, когда задача — понять — никак не оговаривается специально, т. е. когда имитируются условия выполнения языковых упражнений, в которых предлагается решить какую-либо задачу, требующую осмыслиения языковой формы). При этом разные аспекты языковой формы в разной степени мешают одновременному охвату содержания. Задача, связанная с анализом грамматических и лексических особенностей языковой формы, в меньшей мере отвлекает внимание от содержания речевого высказывания, чем наблюдение за фонетическими и орфографическими аспектами ее.

Итак, деятельность обучающихся, связанная с осмыслением языковых особенностей речи, сопровождается иной направленностью внимания, чем деятельность, в которой эта задача перед ними не стоит. Она является как бы нарушениями естественного процесса общения. И, очевидно, злоупотребление такими видами работы должно отрицательно сказаться на формировании у учащихся установки на понимание содержания высказывания, что является необходимым компонентом любого речевого процесса.

Можно ли на основании всего вышеизложенного сделать вывод, что теоретический анализ на уроках иностранного языка вообще не должен иметь места? Нет, такой вывод был бы ошибочным. До тех пор, пока обучение иностранному языку происходит в учебном заведении, т. е. в окружении людей, говорящих на родном языке, теоретическое осмысление остается необходимой стороной в сложном процессе усвоения иностранного языка. Нельзя не учитывать реальных условий обучения, а они таковы, что время изучения лимитировано часами учебных и внеаудиторных занятий. И этого времени крайне недостаточно для того, чтобы усвоить язык путем неосознанного подражания.

Таким образом, в отношении языковых упражнений возникает своеобразное противоречие: с одной стороны, использование упражнений, в которых требуется анализ языковой формы, нежелательно, а с другой — оно необходимо. Из этого сопоставления следует, что преподавателям, методистам и психологам необходимо подвергнуть данный аспект учебного процесса всестороннему исследованию. Нужно изучить деятельность, чтобы ею сознательно управлять; нужно определить особенности и закономерности процесса, чтобы найти пути наиболее эффективного его использования.

Работа над этим вопросом привела нас к мысли о возможности соединения в какой-то части упражнений задач по анализу языковой формы и одновременного понимания содержания. На психологическое изучение подобной установки обучающихся и было направлено предпринятое нами исследование. Наши опыты, ставящие своей целью психологическое изучение деятельности учащихся при выполнении упражнений с двойной задачей, были проведены на II курсе факультета немецкого языка (дневное отделение) 1-го МГПИЯ. Общее количество испытуемых — 80 человек. Два варианта опытов — грамматический (1963 год) и лексический (1964 год) — были одинаковы по своим целям и организации. Отличаются они конкретным составом испытуемых и конкретным содержанием того языкового задания, которое давалось в сочетании с задачей по пониманию содержания речевого высказывания.

В качестве языкового задания в грамматическом варианте было взято преобразование глаголов из *Präsens* в

Imperfekt в процессе чтения текста про себя. Имперфектная форма глагола в соответствующем лице и числе выписывалась по ходу чтения на поля. Заданием упражнения в лексическом варианте служило отыскание в тексте сложных слов, которые подчеркивались испытуемыми в процессе чтения текста.

Каждый испытуемый проходил через два этапа опыта. На первом этапе текст предлагался для выполнения вышеописанного упражнения (грамматического — в грамматическом варианте, лексического — в лексическом варианте). По выполнении упражнения испытуемым предлагалось передать письменно на родном языке содержание прочитанного. Это требование являлось для них неожиданным. Второй этап опыта отличался от первого тем, что перед испытуемыми в самом начале ставились две задачи: выполнить упражнение и понять содержание читаемого, чтобы затем пересказать его так же, как на первом этапе. Первый и второй этапы опыта проводились с интервалом в одну неделю. Эксперимент носил форму группового (не более 8 человек). Время выполнения задания фиксировалось по секундомеру. Для того чтобы исключить влияние самих текстов на результаты опыта, в отношении их было выполнено требование равноценности. В ходе эксперимента эта равноценность материала смогла получить объективное подтверждение, благодаря перекрестному использованию текстов.

Одновременное решение двух задач могло сказаться на следующих показателях выполняемой работы: (1) темпе чтения, (2) качестве и количестве понимания содержания и (3) качестве выполнения языкового задания. По этим трем показателям и было проведено сравнение полученных экспериментальных данных.

Известно, что определение темпа не представляет особой трудности, если известен объем сделанной работы и время, за которое она выполнена. В качестве единицы измерения темпа чтения вместе с включенным в него выполнением языкового упражнения мы взяли количество слогов в минуту. Были получены следующие средние величины темпа по этапам опыта (см. таблицу 1).

Эта таблица показывает, что решение комплексной задачи не привело к замедлению темпа речевой деятельности (чтения), как этого можно было бы ожидать.

Таблица 1

Темп чтения

Вариант	Этапы опыта	
	I	II
Грамматический . .	102	104
Лексический . .	174	170

Качественный и количественный анализ понимания содержания прочитываемого текста проводился путем подсчета информации при пересказе и сравнении результатов этого подсчета с объемом информации в прочитанном материале. В подсчете информации мы пользовались следующим условно принятым правилом: главную мысль предложения считаем равной 1,0 информации. Каждое добавление, уточнение, определение основной мысли считаем равным 0,5 информации. Например, для предложения «В окна операционной виднелось море» можно сделать следующую разметку: виднелось море — 1,0 инф.; в окна — 0,5 инф.; операционной — 0,5 инф.; всего в предложении 2,0 информации. Следует подчеркнуть, что такой подсчет информации не вытекает из строгого научного толкования самого понятия «информация». Оно берется условно. Вместе с тем этот способ подсчета представляется нам достаточно точным и объективным.

Для оценки качественной и количественной стороны понимания содержания двух прочитанных текстов мы со-поставляли: процент правильно переданной информации, количество искажений и количество добавлений. Результаты анализа понимания содержания иноязычных текстов, относящиеся к различным вариантам и этапам нашего эксперимента, представлены в виде таблицы 2.

Как видно из приведенных в таблице данных, двойная задача способствовала значительному улучшению понимания содержания читаемого. Объем переданной информации увеличился в грамматическом варианте с 19% до 32%, т. е. в 1,73 раза, в лексическом варианте с 25% до 40%, т. е. в 1,6 раза. Количество искажений и добавлений в пересказе в зависимости от задач не изменилось. Таким образом, эксперимент показал относительное увеличение объема переданной информации в условиях ре-

Таблица 2

Количественная и качественная характеристика понимания содержания прочитанного

Вариант	Процент правильно переданной информации		Абсолютное количество			
			искажений		добавлений	
	I	II	I	II	I	II
Грамматический	19	32	0,4	0,4	2,5	2,3
Лексический . .	25	40	3,0	0,16	2,7	3,0

шения двойной задачи. Для определения не относительного, а абсолютного значения этой величины было проведено сопоставление процента переданной информации в условиях решения двойной задачи с объемом переданной информации в условиях, оптимальных для понимания содержания (когда перед испытуемыми ставилась одна задача — понять читаемое). Для этого в 1964 году был проведен дополнительный эксперимент.

Оказалось, что средняя величина переданной информации при двойной задаче очень мало отличается от оптимальной величины этого показателя (37% и 40%). Следовательно, в условиях решения двойной задачи происходит не просто относительное улучшение понимания содержания (по отношению к условиям опыта на первом этапе), но и абсолютное повышение его качества, выражающееся величиной, приближающейся к оптимальной.

Результативным показателем выполнения языкового задания может являться: в грамматическом варианте — процент правильно преобразованных глаголов, а в лексическом — процент правильно подчеркнутых сложных слов. Были получены следующие средние величины по вариантам: в грамматическом варианте при одной задаче — 86%, при двойной задаче — 80%; в лексическом варианте соответственно 90% и 72%.

Мы видим, что необходимость при выполнении языкового задания одновременно следить и за содержанием читаемого приводит к некоторому снижению результатов выполнения языкового задания. Но это снижение можно считать незначительным. Если показатель выполнения языкового упражнения принять за 100%, то при двойной

задаче правильное выполнение языкового задания в грамматическом варианте составит 93%, в лексическом — 80%, что показывает, что двойная задача не обесценивает смысла основной операции в задании по анализу языковой формы.

Взятый нами показатель результатов выполнения языковых упражнений дает возможность судить о про-деланной испытуемыми работе только в целом. Мате-риал, полученный в грамматическом варианте опыта, позволил разобраться в характере изменений, вызван-ных в самом процессе выполнения грамматического уп-ражнения с постановкой двойной задачи.

Снижение процента правильно преобразованных гла-голов при двойной задаче может являться результатом прежде всего количественных изменений, которые выра-зятся в том, что испытуемый, получив двойную задачу, требующую от него распределения внимания, пропустит некоторое количество глаголов и не преобразует их в тре-буемую временную форму. Кроме того, влияют и качест-венные изменения, которые выражаются в увеличении ко-личества ошибок, допущенных испытуемым при выпол-нении грамматического упражнения. Естественно пред-положить и возможность третьего случая, когда сниже-ние процента правильно преобразованных глаголов про-исходит за счет как качественных, так и количественных изменений.

Для того чтобы определить, какому из этих трех из-менений мы обязаны снижением результатов выполне-ния грамматического упражнения, достаточно произве-сти подсчет ошибок в глаголах, выписанных на поля в имперфектной форме. Процент ошибок для наших двух этапов оказался равным: в условиях решения одной за-дачи — 10,0%, при решении двойной задачи — 7,5%. Мы видим, что процент ошибок при двойной задаче умень-шился на 25% (если принять показатель первого этапа за 100%). Следовательно, снижение результатов выпол-нения грамматического упражнения при двойной задаче идет полностью за счет большего пропуска глаголов, ко-торые требовалось преобразовать по заданию. Иными словами, вызванные постановкой двойной задачи изме-нения идут только по количественной линии и являются резултатом нетренированного распределения внимания в данных условиях деятельности.

Хотя в целом процент правильно преобразованных глаголов при двойной задаче несколько ниже, чем при одной задаче, полученные данные по соотношению ошибок заставляют предположить, что соединение анализа грамматической формы с пониманием содержания ведет к повышению точности выполнения самого грамматического упражнения. В этом мы убеждаемся и в результате анализа допущенных ошибок. В основном делающие ошибки связаны не с постановкой суффиксов, с помощью которых образуется *Imperfekt*, и не с изменением коренной гласной в случае временных преобразований сильных глаголов. Чаще всего испытуемые теряют отделяемую приставку либо не выполняют требование согласовать выписываемую форму в лице и числе с глаголом, стоящим в тексте. Известно, что приставка значительно меняет смысл глагола, а лицо и число, в котором стоит сказуемое, относится к области грамматических значений, которые непосредственно входят в смысловое содержание высказывания. Поэтому едва ли можно считать случайностью, что улучшение понимания читаемого ведет к повышению точности выполнения самого грамматического упражнения.

На материале грамматического и лексического вариантов опыта четко выявились, таким образом, следующая тенденция: в условиях решения двойной задачи темп чтения — при значительном (близком к оптимальному) охвате смысловой стороны читаемого и удовлетворительном выполнении языкового задания — сохраняется. Сопоставляя результаты, полученные по всем показателям, мы можем заключить, что двойная задача ведет к качественному преобразованию деятельности, направленной на ее решение. Если человек, решая две задачи, затрачивает такое же время, какое он затратил раньше на выполнение одной из них, это значит, что изменился процесс решения этих задач.

Проведенный нами опыт еще раз убеждает, что ресурсы внутренней активности человека огромны. Большая собранность, большая сосредоточенность внимания, без которой невозможно распределение его, приводят к тому, что за одинаковое время обучающийся выполняет более сложную работу и добивается более высоких показателей. И те приемы, которые вызывают эту большую внутреннюю активность обучающегося, могут быть отне-

сены к числу таких, которые способствуют интенсификации учебного процесса.

Тот анализ полученного материала, который был проделан выше, на основе среднеарифметических данных, позволяет вскрыть общие правила и тенденции, которыми характеризуется деятельность учащихся, поставленных в условия решения двойной задачи. Однако для преподавателя-практика такого анализа недостаточно. Ему важно располагать данными, характеризующими выполнение обсуждаемых упражнений студентами, имеющими разную подготовку по иностранному языку. Чтобы проследить влияние степени владения языком на темп, объем передаваемой информации и качество выполнения комплексного упражнения, полученный материал грамматического варианта опыта был обработан по группам испытуемых, имеющих неодинаковую успеваемость по иностранному языку. Результаты такой обработки приводим в таблице 3.

Таблица 3

Результаты выполнения упражнения с комплексной задачей по группам хорошо и средне успевающих студентов

Параметры гр. испыт.	Темп		Процент правильно переданной информации		Процент правильно преобразованных глаголов	
	I	II	I	II	I	II
Хорошо и отлично успевающие . . .	117	108	22	36	86	86
Слабо и удовлетворительно успевающие . .	84	97	16	28	86	80

Приведенные данные свидетельствуют о том, что в обеих группах испытуемых двойная задача ведет к повышению их умственной активности, значительно улучшая результаты выполняемой работы. Следовательно, введение упражнений с сочетанием задач по языковому анализу и пониманию содержания читаемого полезно как для слабых, так и для сильных студентов.

На материале грамматического и лексического вариантов опыта четко выявились следующая тенденция: в условиях решения двойной задачи сохраняется темп чтения при значительном (близком к оптимальному) охвате смысловой стороны читаемого и удовлетворительном выполнении задания по анализу языковой формы. Следовательно, мы можем говорить о качественном преобразовании психической деятельности в случае одновременного решения двух задач, по сравнению с условиями решения учащимися только одной языковой задачи. Этим самым доказывается реальная возможность выполнения аналогичных упражнений (с комплексной задачей).

Таким образом, проведенный нами эксперимент убеждает в возможности и целесообразности использования на этапе закрепления пройденной грамматической или лексической темы таких упражнений, в которых осмысление языковой формы сочетается с направленностью внимания на понимание содержания речевого материала. Имеет смысл экспериментально проверить возможность применения такого рода упражнений также и на уровне продуктивной речевой деятельности. Применение в учебном процессе упражнений с комплексной задачей должно приводить к развитию у учащихся необходимой для овладения иноязычной речью способности и привычки распределять внимание между языковой формой и смысловым содержанием речи. Найти конкретные формы такой работы — дело преподавателей-практиков.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. В. И. Ильина. Особенности восприятия языка художественных описаний. «Ученые записки 1-го МГПИИ», т. VI, М., 1954.
2. З. И. Клычникова. О направленности внимания при восприятии текстов в магнитофонной записи. «Бюллетень коллоквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи». М., 1959.
3. Е. К. Селицкая. Восприятие и понимание речевой интонации. Там же.
4. М. С. Попова. Восприятие и понимание языка художественной прозы на родном и иностранном языках. Дипломная работа, 1952.
- И. И. Иванова. Особенности восприятия языка художественных описаний при установке на анализ языковой формы. Дипломная работа, 1954.
- Г. А. Давыдова. Влияние установки на анализ языковых особенностей на понимание и запоминание текстов. Дипломная работа, 1955.

В. А. Бриткина. Понимание и запоминание иностранных текстов в зависимости от характера учебной деятельности. Дипломная работа, 1956.

5. М. И. Голякова. Направленность внимания и речь учащегося. Дипломная работа, 1954.

Э. Г. Зайцева. Направленность внимания при восприятии художественного описания. Дипломная работа, 1954.

Л. М. Зубкова. Восприятие и понимание предложения. Дипломная работа, 1954.

6. Г. И. Ларионова. Теория установки и ее использование в психологии обучения иностранному языку. Дипломная работа, 1961.



■ Г. И. Богин

г. Кокчетав

О ТРУДНОСТЯХ УПОТРЕБЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИИ

Трудности, связанные с практическим употреблением лексики в иноязычной речи, могут иметь место как на уровне предложения (например, выбор грамматической формы слова в зависимости от глагольного времени, определение места слова в предложении в зависимости от нормы порядка слов в данном языке), так и на уровне меньших отрезков речи. В данной статье мы рассмотрим трудности последнего рода, связанные с тем, что сочетания слов иностранного языка часто не имеют точных структурно-семантических эквивалентов в родном языке учащихся. Это обстоятельство, естественно, приводит к интерференции норм употребления лексики.

Разноязычные речевые эквиваленты часто оказываются не соответствующими полностью друг другу. Расхождения могут обнаруживаться при этом в трех планах:

1. В структурном плане, т. е. в плане несовпадения языковых средств выражения мысли. Так, морфологическим средствам выражения глагольного вида в русском языке может соответствовать в английском языке такая структура: глагол широкого лексического значения + существительное со значением действия (например, «взглянуть» — *to have a look*).

2. В семантическом плане, т. е. в плане несовпадения словесных значений или выражаемых словами понятий. Например, *to learn* — заучивать, *by* — посредством, *heart* — сердце, но *to learn by heart* — значит не заучивать посредством сердца, а заучивать наизусть.

3. Как в том, так и в другом плане. Например, сочетание слов *to travel up country* не совпадает с русским «передвигаться вверх по местности» не только структурно (поскольку русское «вверх», в отличие от английского

up, не выступает в роли предлога и требует в данном случае дополнительного предлога «по»), но и семантически (поскольку точный смысл этого сочетания может быть передан по-русски словами «путешествовать, передвигаться от моря вглубь страны»).

Отсутствие точных структурно-семантических соответствий между разноязычными речевыми эквивалентами препятствует правильному употреблению иноязычных слов, образованию правильных словосочетаний, потому что для этого требуется не столько располагать знанием лексических и грамматических компонентов, сколько умением сочетать их в иноязычной речи.

Количество английских словосочетаний, не имеющих точного структурно-семантического соответствия с русскими эквивалентами, очень велико. Действующая в настоящее время серия учебников английского языка для средней школы содержит их около тысячи. Их наличие неизбежно и в подготавливаемой к печати новой серии учебников, предназначенных для той же цели. Поэтому решение вопроса о системе упражнений, которые обеспечивали бы профилактику нарушений норм употребления лексики в речи, является весьма актуальной методической задачей.

Поскольку английские сочетания слов, не имеющие строгого структурно-семантического соответствия с русскими эквивалентами, оказываются различными также еще и по характеру трудностей для русских учащихся, поскольку должны быть различны также и типы соответствующих упражнений, направленных на предупреждение и преодоление этих трудностей. В связи с этим постановке вопроса об упражнениях, направленных на правильное употребление иноязычной лексики в речи, должна предшествовать постановка вопроса также и о методической типологии английских словосочетаний, которая должна существенно отличаться от собственно лингвистической типологии того же самого материала.

Лингвистическая типология принимает во внимание различные связи между словами вне зависимости от того, как именно сочетания слов воспринимаются, понимаются и воспроизводятся носителями другого языка. Методическая же типология сочетаний слов должна строиться на основе психологического анализа трудностей как при восприятии и понимании иноязычных выражений, так и при

их воспроизведении в речи. Эти трудности вызываются интерферирующими влиянием родного языка и восходят в конечном счете не столько к закономерностям изучаемого языка, сколько к овладению моделями употребления лексики в речи на иностранном языке через осознанное или неосознанное сравнение их с моделями употребления лексики в речи на родном языке. Из этого, кстати, следует, что методическая типология английских словосочетаний не может быть приспособлена к условиям усвоения английского языка носителями любого другого языка, а должна обязательно учитывать специфику норм употребления лексики в родном языке учащихся. Например, английское словосочетание *this night* представляет определенную трудность для русского учащегося, поскольку русским эквивалентом является словосочетание «сегодня вечером», в то время как буквальный перевод — «этой ночью». Между тем учащийся — носитель испанского языка не испытывает тут никаких трудностей, потому что английское *this night* полностью совпадает (структурно и семантически) с испанским *esta noche*.

Методическая типология трудностей, связанных с употреблением английских словосочетаний русскими учащимися в речи на английском языке, может быть представлена в следующем виде:

Группа I. Сочетания, воспроизведение которых связано с трудностями словоупотребления, т. е. выбора нужных слов или нужной структуры их сочетания. В эту группу входят две подгруппы — «а» и «б».

К подгруппе «а» относятся трудности семантического порядка, связанные с выбором нужного слова из числа тех, которые считаются синонимами или кажутся синонимами носителям русского языка. В последнем случае возникает «мнимая синонимия». Эта «мнимая синонимия» возникает в силу того, что семантические связи между значениями того или иного полисемантического слова русского языка оказываются не свойственными английскими словам, которые могут фигурировать при переводе русского полисемантического слова. Например: делать упражнения — *to do exercises* (*do*, а не *make*), а делать ошибки — *to make mistakes* (*make*, а не *do*).

К подгруппе «б» относятся трудности структурного порядка, связанные с выбором нужной формы слова или нужной связи слов в сочетании. Сюда относятся соче-

тания, синтаксическая специфика которых не свойственна русскому эквиваленту. Здесь могут фигурировать такие особенности иностранного языка, как определенная последовательность слов в сочетании, например: *We have a lot of readers in our school, and they all want new books* (а не *all they*). Наряду с последовательностью порядка слов в сочетании данная подгруппа охватывает и ряд других трудностей, в которых реализуются грамматические закономерности, усваиваемые в школе не в виде правил, а на основе лексических примеров.

Группа II. Словосочетания, выступающие в качестве готового языкового материала и требующие поэтому совершенно точного усвоения их структуры и семантики. Ошибки, относящиеся к этой группе сочетаний, заключаются или в опущении (неупотреблении) тех или иных слов в речи, или в недопустимом упрощении характерных для иностранного языка связей. Примеры подобных ошибок: *They made their minds* вместо *they made up their minds* (потеря смысла); *He learned the text* вместо *He learned the text by heart* (искажение смысла). Эта группа трудностей состоит из подгрупп «в» и «г».

К подгруппе «в» относятся трудности семантического порядка, объясняемые действительной или кажущейся идиоматичностью сочетаний. Сюда относятся сочетания, смысл которых на самом деле не вытекает из значений составляющих его словесных компонентов или представляется не вытекающим из значений компонентов в силу несвойственных русскому эквиваленту связей между значениями какого-либо английского полисемантического слова, которое действительно имеет несколько разных значений или представляется таковым носителю русского языка. Например: *He is looking for his book; It rains heavily.*

К подгруппе «г» относятся трудности структурного порядка, связанные по преимуществу с употреблением таких английских сочетаний, которые в семантическом плане эквивалентны отдельным русским словам, например: *to have a look* — взглянуть, *to have breakfast* — завтракать и т. п.

Методические рекомендации по обучению учащихся нормам практического употребления иноязычной лексики в значительной мере должны зависеть от предложенной выше типологии трудностей. Предлагаемые нами

ниже рекомендации не образуют, однако, целостной системы. Это связано с тем, что трудности употребления лексики в речи присутствуют всегда, когда проводится работа над развитием устной иноязычной речи, вследствие чего большинство существующих упражнений по развитию навыков устной речи может быть использовано также и в целях преодоления указанных выше трудностей. В данной статье мы ограничимся перечнем (видимо, неполным) только таких упражнений, которые представляются нам ценными как для развития устной речи в целом, так и для преодоления структурно-семантических трудностей при употреблении лексики в сочетаниях. Вообще ведь не может быть такого обучения школьников, которое было бы специально посвящено нормам практического употребления иноязычных слов и словосочетаний. Последние всегда включаются в более значительные отрезки речевого общения, начиная с отдельных предложений и кончая более сложными высказываниями. Это, однако, не исключает возможности наличия в общей системе упражнений по развитию устной речи таких частных приемов, которые могут быть направлены преимущественно (но не исключительно) на усвоение норм употребления лексики в речи. Эти приемы можно свести, на наш взгляд, к следующим четырем группам:

- А.** Рациональная семантизация иноязычных слов и трудных для воспроизведения сочетаний.
- Б.** Многократное повторение их в иноязычной речи при прослушивании и проговаривании различных отрезков речи.
- В.** Сопоставление одних иноязычных словосочетаний с другими в целях выявления структурно-семантического сходства и различия между ними.
- Г.** Использование усваиваемых иноязычных словосочетаний в устной речи учащихся (диалогической и монологической).

Остановимся подробнее на рассмотрении каждой из названных групп.

А. Приемы семантизации. Если иноязычное словосочетание состоит из знакомых учащимся слов, но их соединение представляется им необычным, то семантизация должна быть по преимуществу толкованием связи этих слов. В некоторых случаях толкование может

сводиться к дословному или пословному переводу. Например: *to go out* — идти из ..., т. е. выходить. Вообще же почти все случаи объяснения употребления иноязычного слова в сочетании с другим словом, которые наблюдаются в практике обучения, можно свести к четырем основным приемам:

1. Выявление не замечаемого учащимися семантического различия между сочетаниями. Этот прием семантизации применим в основном к материалу подгруппы «а» первой группы трудностей по приведенной выше типологии. Например, при сопоставлении выражений *He ran after us, but he could not catch us* (8/3)* и *I ran round the corner* (7/16)* можно объяснить, что «бежать за кем-либо» и «бежать за угол» — действия разные, различающиеся по направлению движения.

2. Выявление незаметных для учащихся мотивов структуры сочетания. Этот прием семантизации применим в основном к материалу подгруппы «б» первой группы трудностей по приведенной выше типологии. Объясняя, например, сочетание *to feel happy*, полезно указать, что после *feel* не нужно ставить *me, him, them* и т. п. в отличие от русского «чувствовать себя счастливым», потому что английское слово *feel* объединяет в себе значения «чувствовать» и «чувствовать себя».

3. Выяснение не замечаемого учащимися семантического сходства между словом в новом сочетании и тем же словом в привычном контексте. Этот прием семантизации применим в основном к материалу подгруппы «в» второй группы трудностей по предложенной типологии. Например: *We shall soon leave school* (8/R4) — «Мы скоро окончим школу» поясняется так: «покинуть» школу после окончания курса обучения как раз и значит «окончить» школу.

4. Выявление того, что значение целого в той или иной мере действительно вытекает из значений составляющих его компонентов. Этот прием семантизации применим в основном к материалу подгруппы «г» второй группы трудностей по предложенной типологии. Напри-

* Приводимые здесь и далее в статье лексические примеры заимствованы нами из действующей серии учебников английского языка для восьмилетней школы (1965 г. издания). Стоящие в скобках цифры обозначают: первая — класс, вторая — параграф. Например: 7/16 обозначает § 16 в учебнике для VII класса.

мер: TV set (8/9) — «телевизор», поскольку телевизор действительно является телевизионной установкой.

Б. Многократное прослушивание и проговаривание. Приемы, обеспечивающие многократное прослушивание и проговаривание сочетаний слов, мы делим на две подгруппы.

(1) Приемы, используемые при работе над трудностями всех групп предложенной выше типологии. Сюда относятся в первую очередь вопросо-ответные упражнения с постепенным нарастанием трудностей (от легкого к трудному):

1. Общие вопросы, предполагающие положительный ответ. Например: Was the Invisible Man cold? — Yes, he was (7/16).

2. Альтернативные вопросы. Например: Was the Invisible Man cold or hot? — He was cold.

3. Специальные вопросы, предполагающие повторение в ответе большей части вопроса. Например: Who was cold? — The man was cold.

4. Общие вопросы, предполагающие отрицательный ответ. Например: Was the Invisible Man hot? — No, he was not hot, he was cold.

Специальные вопросы типа What did he do? и What did he feel? при первоначальном ознакомлении с иноязычным сочетанием нежелательны, поскольку они замедляют темп работы. Названные выше вопросы позволяют с самого начала работы добиваться употребления иноязычной лексики в речи, более или менее нормальной по темпу. Более трудные специальные вопросы (по тексту или теме), очевидно, следует отнести к тому времени, когда учащиеся упражняются в связной устной иноязычной речи (диалогической или монологической), но они не могут выступать в качестве начальных этапов работы.

К формам многократного проговаривания усваиваемых сочетаний относится также и опрос. Если слово входит в трудно воспроизводимое сочетание, то при опросе следует привлекать внимание учащихся не столько к слову, сколько к характерному для него сочетанию. Так, нецелесообразны вопросы типа What is the English for «ветвь»? (с употреблением в ответе branch) или What is the English for «промышленность»? (с употреблением в ответе industry). Рациональнее ставить такой вопрос, в

ответе на который должно быть употреблено an important branch of industry.

Проговаривание сочетаний может иметь место и во внутренней речи учащихся при рациональной записи сочетаний — с обязательным выделением лексически вариабельной части сочетания. Например: to have a look at smth.; to take smth. out; to take a bus, a tram (somewhere).

Усвоению трудных сочетаний способствует повторное прослушивание их при восприятии речи учителя, магнитофонных записей, а также и чтение различных текстов.

К рассматриваемой группе относятся следующие специальные упражнения.

1. Нахождение в тексте ответов на вопросы учителя. Это упражнение преследует цель беспереводного понимания вообще, но оно может быть направлено также и на преодоление трудностей в употреблении лексических сочетаний.

2. Самостоятельное выделение в тексте таких сочетаний, которые могут вызвать трудности при обратном переводе.

3. Заучивание наизусть отрывков и диалогов, насыщенных сочетаниями, своеобразными в структурно-семантическом отношении.

4. Постановка вопросов к сюжетной картинке, стимулирующих употребление в речи учащихся трудных для них словосочетаний.

5. Самостоятельное составление учащимися вопросов к тексту или к картинке с тем, чтобы ответы на них содержали в себе указываемые учителем сочетания.

6. Расширение предложений, содержащих подлежащие усвоению сочетания.

7. Преслушивание записанных на пленке английских предложений с усваиваемыми сочетаниями и перевод их (в паузы) на русский язык.

8. Многократное проговаривание (в паузы) записанных на пленке типовых предложений с сочетаниями слов, подлежащими усвоению.

9. Выписывание усваиваемых сочетаний, которые соответствуют определенной структурной модели, или сочетаний с употреблением определенного слова, заимствованного из предложений, прослушанных в магнитофонной записи.

(2) Приемы, используемые при работе над трудностями отдельных групп и подгрупп предложенной типологии.

Из упражнений, используемых специально при работе над материалом первой группы трудностей по предложенной типологии, прежде всего следует назвать переводы с родного языка на английский с заменой слов в модели. Ценность этого приема заключается в том, что здесь имеет место не только запоминание словосочетаний (например, *to make a shelf*), но также и перенос закономерности употребления иноязычного слова на сочетания, аналогичные в структурно-семантическом отношении. Этот перенос осуществляется, например, тогда, когда, встретив сочетание *to make a shelf* — «сделать полку», учащийся тут же получает задание передать по-английски сочетания «сделать стул», «сделать ящичек» и т. п. В таком случае учащиеся упражняются в употреблении изучаемого слова в сочетаниях с уже изученными. Отметим, что положительный результат наблюдается все же лишь в том случае, если имеется установка на сохранение определенной модели высказывания. Так, при ознакомлении учащихся с лексикой 7/18 предложение *Scotland lies to the north of England* может быть использовано в качестве модели, допускающей следующие лексические подстановки:

название			название
одного	<i>lies</i>	<i>north</i>	другого
географи-	+ <i>lie</i>	<i>south</i>	географи-
ческого		<i>west</i>	ческого
объекта	<i>lay</i>	<i>east</i>	объекта

Проводимый в форме фронтального устного опроса перевод с русского многочисленных предложений типа «Кокчетав находится к югу от Петропавловска» (*Kokchetav lies to the south of Petropavlovsk*) приучает учащихся к употреблению в речи данной модели с различным лексическим наполнением.

Кроме перевода по модели, при работе над материалом первой группы трудностей могут быть использованы также упражнения со следующими заданиями:

1. Выбрать из данного списка слов существительные, сочетающиеся с данным прилагательным, глаголом и т. д.

2. Припомнить наибольшее количество слов, могущих сочетаться с данным словом, и произнести возможные сочетания данного слова с другими словами.

3. Заполнить пропуск в сочетании, находящемся в предложении.

4. Образовать (во время пауз) предложения по образцу только что услышанного (в магнитофонной записи); при этом требуется использовать слова или их сочетания, указанные в отдельном списке.

5. Образовать (во время пауз) предложения (ио данной на пленке модели) с употреблением лексических элементов, перечисленных в отдельном списке или самостоятельно припоминаемых.

6. Вставить (во время кратких пауз) слова как в предложения, так и в сочетания, записанные на пленке.

7. Устно перевести (во время пауз) с русского языка на английский записанные на пленке предложения, английский вариант которых должен содержать сочетания, подлежащие усвоению.

При работе над материалом подгруппы «б» первой группы трудностей (трудности структурного порядка) преподаватель может давать учащимся следующие задания:

1. Придумать свои примеры на даваемую модель сочетания (например, the + название реки + River).

2. Составить из разрозненных слов предложение с употреблением словосочетаний, подлежащих усвоению (например, из слов listening, was, to, him, I составляется предложение I was listening to him с употреблением словосочетания to listen to smth./smth.).

При работе над материалом второй группы трудностей по предложененной типологии (трудности воспроизведения словосочетаний, подлежащих целостному усвоению) можно рекомендовать:

1. Подстановочные таблицы, в которых учащиеся должны фиксировать внимание не столько на отдельных словах, сколько на готовых сочетаниях, как это делается, например, в одной из подстановочных таблиц Г. Пальмера [1], где первая колонка полностью состоит из сочетаний, подлежащих целостному усвоению:

You see		don't	
I'm glad	I	didn't	do it

I'm sorry	You	'll	take it
I'm sure	We	won't	speak English
I'm certain	They	can	

2. Задание заучить наизусть диалог, прозаический отрывок или стихотворение, в которых встречаются усваиваемые словосочетания.

3. Задание сформулировать вопрос к тексту так, чтобы в него вошло данное сочетание слов.

4. Задание назвать демонстрируемые на экране предметы, многие из которых обозначаются не отдельными словами, а сочетаниями слов (например, a street door и т. п.).

5. Задание употребить усваиваемое словосочетание в предложении (устно, письменно).

6. Задание распространить (расширить) данное предложение, употребляя подлежащие усвоению сочетания слов (например: He caught (a) cold; He caught a bad cold; He caught a bad cold last week и т. п.).

Внутриязыковые сопоставления. Внутриязыковое сопоставление или соотнесение друг с другом отрезков иноязычной речи может осуществляться как на основе их сходства (путем сближения), так и на основе их различия (путем дифференциации).

Сближение применимо по преимуществу к таким сочетаниям слов, которые входят в лексическую систему языка в качестве готовых единиц (например, to have breakfast, to have supper, to have dinner) и которые относятся к трудностям второй группы по предложененной типологии. Если трудность употребления сочетания связана со специфическими особенностями иноязычного словоупотребления (трудности выбора), то лучше базироваться не на сходстве, а на различии (дифференциации) словосочетаний.

Вместе с тем упражнения, основанные на сближении, могут использоваться также в ряде случаев и при работе над материалом первой группы трудностей. Известное взаимопроникновение форм работы над материалом разных классификационных групп отнюдь не делает методически безразличной саму типологию. Типологические подразделения особенно актуальны именно при выполнении упражнений с соотнесением, поскольку в каждом из этих упражнений можно оперировать, как правило, толь-

ко каким-либо одним рядом сходных сочетаний одной из четырех подгрупп предложенной типологии.

Без внутриязыкового соотнесения сходного материала примеры одного ряда предстают перед учащимся как отрезки речи, не имеющие между собой ничего общего. Между тем большой выигрыш получается при запоминании, построенном на восприятии сходного именно как сходного. Преодолеть ошибки, связанные с интерферирующими влиянием русского языка, как например the is cold; him does not succeed to do it (ему не удается сделать это) и т. п. легче, когда под одну и ту же модель^{*} подводятся все имеющиеся примеры, которые могут вызвать одну и ту же ошибку (в данном случае — постановку подлежащего в объектном падеже): She was ashamed (8/13); I dreamt I saw Joe Hill (8/R1); At first you don't succeed (8/R2); Now you will be better (7/27); I was very cold (7/16); We are all twelve (6/4); She is ten (5/24).

При внутриязыковом соотнесении сходных или различных в структурно-семантическом отношении сочетаний слов ряды аналогичных языковых явлений усваиваются постольку, поскольку актуализируется синтезирующая тенденция памяти и мышления — основа процесса запоминания. Поэтому весьма полезно при встрече с тем или иным сочетанием, в котором реализуется определенная модель соединения слов, опираться на уже известные и аналогичные в структурно-семантическом отношении отрезки речи.

Материал первой группы предложенной типологии (трудности выбора слова или формы) лучше усваивается путем упражнений в дифференциации. Так, например, для преодоления смешения предлогов, передающих многозначный русский предлог «по», можно дать задание перевести на английский язык следующие выражения: «Я знаю его по имени»; «Расставь стулья по стене»; «Он взбежал по лестнице»; «По моим часам без пяти четыре»; «Дети гуляли по саду»; «Лошади бежали по холму к реке». В этом упражнении учащимся приходится делать зависящий от характера сочетания выбор между предлогами by, along, up, in, down.

* Данная модель относится к подгруппе «б» первой группы трудностей.

К названному упражнению близки упражнения с выбором или подстановкой. Например: 1) Укажите нужное слово: He has long (feet, legs). He ran (from, out of) the room и т. п. 2) Подберите дополнения к словам в наречиях: hear — listen, do — make, suggest — offer и т. п.

Дифференциация словосочетаний может также использоваться в следующих упражнениях:

1. Устное или письменное заполнение пропусков (*The man sat down. The plane... They are big boys. They are... friends*).

Здесь выделенные слова служат сигналом о недопустимости их употребления в предложении с пропуском.

2. Расширение предложений с выбором слов. Например: *They are friends (big, great, large)*.

3. Использование семантического сходства сочетаний при выборе определений: *The dog and the horse are great friends, but the dog and the wolf are... enemies*.

4. Использование семантического различия сочетаний при выборе синонимов: *He came out of the house, and went away... the town*.

Упражнения, опирающиеся на сходство сочетаний, используются при работе над материалом второй группы трудностей по предложененной типологии, а также над материалом некоторых рядов первой группы, например тех, которые содержат трудности употребления предлогов. Например, для внутренязыкового соотнесения сходных примеров употребления предлогов учитель в седьмом классе может проводить такую беседу с учащимися.

- Translate into English: Все над ней смеются.
- Everybody laughs at her.
- And how will you translate: Собака начала лаять на меня.
- The dog began to bark at me.
- What text is it from?
- It is from the text about the Invisible Man.
- Give some examples with verbs followed by the preposition "at". Something like "I am looking at the picture".
- The dog began to jump at the man. We like to work at our English. Look at my brother.

Г. Активная речевая деятельность. Устная речь на иностранном языке является одновременно и целью, и средством работы над употреблением лек-

списки в речи. Научиться правильно употреблять в речи иноязычные слова и выражения, не практикуясь в самой речевой деятельности, нельзя. Поэтому использование своеобразных в структурно-семантическом отношении сочетаний слов в диалогической и монологической активной устной речи учащихся является совершенно обязательным видом работы, направленной на овладение иноязычным лексическим материалом. Этой цели служат упражнения учащихся в связных самостоятельных высказываниях, когда иноязычная лексика перестает быть объектом теоретического изучения языка и включается в речевую деятельность учащихся в качестве средства выражения их собственных мыслей. Сюда следует отнести довольно распространенные в практике школьного обучения приемы, которые лучше всего применять в такой последовательности: (а) переводы связных текстов с родного языка на иностранный; (б) пересказы; (в) высказывания по определенной теме или на свободную тему (монологические и диалогические). В связном высказывании используется лексический материал всех подгрупп (по предложенной типологии), причем работа над этим материалом методически унифицируется.

При выполнении активно-речевых упражнений работа над употреблением иноязычной лексики в речи подчинена более общим задачам обучения устной иноязычной речи, поскольку речь учащихся должна быть правильной не только в лексическом, но также и в фонетическом и грамматическом отношении. Поэтому, контролируя выполнение этих упражнений учащимися, преподаватель почти не имеет возможности специально заниматься только особенностями употребления лексики. Однако, готовя учащихся к выполнению этих упражнений, преподаватель должен постоянно фиксировать внимание учащихся на лексических сочетаниях, которые представляют для учащихся определенные трудности. Так, например, текст должен задаваться учащимся на дом для подготовки пересказа только после предварительного выделения в нем таких лексических сочетаний, воспроизведение которых может оказаться неточным или ошибочным. При этом полезно специально указывать учащимся, какие именно отрезки речи они должны будут обязательно употребить при пересказе. При составлении списка ключевых слов для пересказа целесообразно также

включать в него, помимо ключевых слов, также и подлежащие усвоению сочетания слов и структуры. Затем необходимо постоянно приучать учащихся обращать свое внимание (как при слушании, так и при чтении) на то, какие именно иноязычные слова и как именно сочетаются с другими (в структурном и семантическом плане), и стремиться к самостоятельному фиксированию их в своей памяти с тем, чтобы в дальнейшем по возможности насыщать ими свою речь.

* * *

Предупреждение и преодоление ошибок в употреблении отрезков речи, меньших чем предложение, должно быть одной из основных задач методики обучения активной устной иноязычной речи. Складывающаяся в настоящее время система предречевых и речевых упражнений не может быть рационально построена без учета определенных трудностей в употреблении иноязычной лексики и путей преодоления возникающих на их основе ошибок. Соответствующие упражнения должны разрабатываться поэтому в зависимости от определенной методической типологии этих трудностей и от определенной классификации приемов, направленных на преодоление лексических ошибок.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- [1] H. Palmer. 100 Substitution Tables, Cambridge, 1916.



■ Г. А. Харлов

г. Уфа

ОБ ОСМЫСЛЕНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ ПОСРЕДСТВОМ ПЕРЕВОДА, ПРЕДМЕТНОЙ НАГЛЯДНОСТИ, ДОГАДКИ ПО КОНТЕКСТУ И ТОЛКОВАНИЯ ПОНЯТИЙ

Продуктивное усвоение лексики иностранного языка составляет одну из окончательно еще неразрешенных трудностей для наших преподавателей. Особенно много путаного и неясного в вопросе о том, как надо объяснять учащимся смысловую сторону иноязычных слов.

Несмотря на то что были проведены специальные исследования по этой проблеме и получены ценные экспериментальные данные [1, 2, 3 и 4], теория и практика обучения иностранному языку все еще крайне нуждается в проведении дальнейших расширяющих и углубляющих данный вопрос исследований.

В своем исследовании мы предприняли попытку сравнить экспериментально четыре основных способа раскрытия семантики английских слов: многословное толкование, перевод на родной язык, догадку по контексту и предметную наглядность. Испытуемые учащиеся были подобраны с примерно равной подготовкой по английскому языку. Целью наших опытов было выяснить, какой из названных выше способов семантизации более всего благоприятствует правильному осмыслению английских слов и лучше всего способствует их активному использованию в самостоятельной иноязычной речи.

В качестве экспериментального материала нами было взято в общей сложности четырнадцать английских слов: a car, a coat, an arm, a hand, a head, a driver, a box, capital, to go, to come, to take, to grow, to tell, to miss.

Этот лексический материал использовался в пяти сериях опытов. Результаты, полученные нами в первых трех сериях, описаны нами в ранее опубликованных статьях [5, 6 и 7]. В настоящей же статье излагаются

экспериментальные данные, которые были получены в результате четвертой и пятой серий опытов, проведенных нами в 1963/64 учебном году. В качестве испытуемых были взяты учащиеся школы пяти разных классов и учащиеся медицинского училища пяти разных групп (I, Ia, II, III и IV).

Учащимся VI класса В и группы IV вводимые слова семантизировались однозначным переводом: a car — автомобиль, a coat — пальто, a driver — шофер, to go — идти.

Эти же слова объяснялись учащимся VI класса Г и группы II путем раскрытия выражаемых ими понятий с приведением примерного их однословного перевода, а именно: a car — наземный транспорт, передвигаемый на колесах (автомобиль); a coat — верхняя одежда или то, что надевается поверх (пальто); a driver — водитель любого вида транспорта (шофер); to go — двигаться от чего (кого)-нибудь к чему (кому)-нибудь, независимо от средств передвижения.

В VI классе Б и в группе III мы объясняли эти же слова посредством предметной наглядности, показывая учащимся картинки с изображением соответствующих предметов или явлений. Во всех этих четырех группах испытуемых мы требовали затем, чтобы учащиеся перевели на русский язык следующие английские предложения: I see red cars in the street. It is winter. I wear a coat. My father is a driver. Go to school.

Учащиеся VI класса А и группы I должны были путем самостоятельной догадки перевести с английского приведенные выше предложения.

Учащимся VI класса Д и группе Ia английские слова объяснялись многозначно (сообщались два возможных перевода), а именно: a car — автомобиль, вагон; a coat — пальто, пиджак; a driver — шофер, кучер; to go — идти, уезжать.

После того как английские слова были объяснены в упомянутых выше двух классах (А и Д) и двух группах (I и Ia), мы предлагали им на том же самом уроке перевести на английский следующие русские слова: мех, экипаж, ехать, грузовик, мундир, отправляться, машинист, летчик.

Полученные результаты, относящиеся к четвертой серии опытов, представлены нами в таблице 1.

Таблица 1

**Количество слов, правильно переведенных с русского
на английский (в процентах)**

Слова	Способы семантизации									
	Толко- вание понятий		Догадка по кон- тексту		Нагляд- ный показ		Однознач- ный перево- д		Двузнач- ный перево- д	
	VI кл. Г	Гр. II	VI кл. А	Гр. I	VI кл. Б	Гр. III	VI кл. В	Гр. IV	VI кл. Д	Гр. Ia
a box	90	100	100	80	45	30	0	0	10	20
a head	90	100	80	75	20	20	0	0	10	0
a hand	75	50	60	60	0	10	0	0	0	0
to take	60	40	60	60	10	10	0	0	10	30
a driver	90	90	60	80	40	10	0	0	0	10
a car	90	80	40	50	20	30	0	0	10	10
to go	90	70	60	40	40	40	0	5	10	0
a coat	90	70	60	25	20	10	0	0	10	0
В среднем	84	75	65	58	24	20	0	1,2	7	8
	79,5		61,5		22,0		0,6		7,5	

При проведении пятой серии опытов испытуемыми были учащиеся школы № 86 и медицинского училища. Методика опытов была следующей.

Учащимся VII класса А и группы В мы объясняли восемь английских слов посредством многословного толкования, не давая дополнительно никаких их переводов. Например: a car — наземный транспорт на колесах.

Учащимся VII класса В и группы А мы объясняли слова также толкованием, но дополнительно указывали по два возможных перевода каждого слова. Например: a car — наземный транспорт на колесах (автомобиль, карета скорой помощи).

Учащимся VII классов Б и Г и групп Б и Д английские слова осмысливались посредством догадки об их значении. Иноязычное слово включалось в два разных контекста, которые нужно было перевести, например: I see red cars in the street. I fall ill. A white car comes to take me.

Учащимся VII класса Д и группы Г слова осмысливались также посредством догадки, но они включались

только в один контекст, например: I see red cars in the street. Через неделю мы предлагали этим учащимся перевести другое английское предложение: I fall ill. A white car comes to take me.

Учащимся VI класса А и группы Е новые английские слова пояснялись посредством предметной наглядности, но демонстрировалось изображение двух предметов (а не одного). Например, к слову a car показывались рисунки легкового автомобиля и кареты скорой помощи. Затем учащиеся должны были самостоятельно перевести два предложения: I see red cars in the street. I fall ill. A white car comes to take me.

Учащимся VI класса Б и группы Ж английские слова объяснялись также при посредстве двух картинок, но эти картинки показывались разновременно. Например, слово a coat на первом уроке пояснялось картинкой, на которой было изображено пальто, а по истечении недельного срока показывалась другая картинка — с изображенным на ней офицером в мундире. Всего таким образом при проведении пятой серии опытов у нас было шесть пар групп.

После того как каждое из указанных выше восьми английских слов было так или иначе объяснено нами и в той или иной мере осмыслено учащимися, в каждой группе и в каждом классе проводилась одна и та же контрольная работа (в письменной форме): наши испытуемые должны были перевести два предложения с английского языка на русский (на одном уроке) и два предложения с русского языка на английский (на другом уроке).

В результате количественного подсчета данных, полученных в опытах пятой серии, нами были составлены следующие таблицы (см. таблицы 2, 3 и 4).

В дополнение к этим таблицам следует отметить, что там, где иноязычные слова объяснялись посредством многословного толкования, испытуемые переводили их в предложениях почти всегда правильно и могли даже находить новые и неизвестные им варианты их контекстного значения. Учащиеся же, которым новые английские слова семантизировались при посредстве предметной наглядности, а также и те, которые осмысливали слова путем самостоятельной догадки по двум контекстам, обычно переводили эти английские слова гораздо хуже и

Таблица 2

Количество правильно переведенных слов в результате их осмыслиения путем толкования (в процентах)

Слова	С английского на русский				С русского на английский			
	Толкование без перевода		Толкование и перевод		Толкование без перевода		Толкование и перевод	
	VII кл. А	Гр. В	VII кл. В	Гр. А	VII кл. А	Гр. В	VII кл. В	Гр. А
a car	100	100	100	100	100	100	100	100
a driver	100	100	100	100	100	100	100	100
a coat	100	100	100	100	100	100	100	100
to go	100	100	100	100	100	100	100	100
to take	100	100	100	100	100	100	100	100
a hand	100	90	90	100	90	90	80	90
a box	100	100	90	80	100	100	100	100
a head	100	100	100	100	100	100	100	100
В среднем	100	99	98	98	99	99	98	99

Таблица 3

**Количество правильно переведенных слов
в результате их осмыслиения путем самостоятельной догадки
по контексту (в процентах)**

Слова	С английского на русский						С русского на английский					
	VII кл. Б	VII кл. Г	Гр. Б	Гр. Д	VII кл. Д	Гр. Г	VII кл. Б	VII кл. Г	Гр. Б	Гр. Д	VII кл. Д	Гр. Г
a car	70	75	55	75	50	40	70	75	50	55	40	35
a driver	85	80	55	75	50	50	65	70	50	60	35	35
a coat	75	75	50	70	50	40	60	70	55	70	40	40
to go	85	80	75	70	75	70	80	80	75	70	70	70
to take	70	60	60	50	40	30	50	60	50	40	30	30
a hand	75	75	75	75	75	60	60	70	70	70	50	50
a box	80	80	70	70	50	60	80	75	60	70	60	60
a head	75	80	75	70	60	50	60	50	70	70	50	40
В среднем	77	77	64	70	55	50	70	60	63	65	45	45
	72,0				52,5		64,5		45,0		45,0	
	При одновременном предъявлении двух контекстов				При последовательном их предъявлении		При одновременном предъявлении двух контекстов		При последовательном их предъявлении		При последовательном их предъявлении	

Таблица 4

**Количество правильно переведенных слов
после их наглядной семантизации (в процентах)**

Слова	С английского на русский				С русского на английский			
	VI кл. А	Гр. Б	VI кл. В	Гр. Б	VI кл. А	Гр. Ж	VI кл. В	Гр. Ж
a car	30	40	25	30	25	35	25	30
a driver	50	35	20	25	25	35	20	25
a coat	40	35	20	20	25	35	15	20
to go	50	60	40	50	40	50	30	25
to take	35	35	20	20	30	30	20	10
a hand	60	60	25	25	50	60	25	25
a box	60	50	30	30	60	50	40	50
a head	50	60	30	30	40	50	30	20
	47	47	27	27	37	44	25	22
В среднем	При одновременном показе двух картинок	При последовательном их показе	При последовательном их показе		При одновременном показе двух картинок			

не могли находить неизвестные им варианты их значения. А из этой группы данных еще более низкими показателями характеризуются испытуемые, которые имели дело с двумя контекстами не одновременно, а последовательно.

Очень важно подчеркнуть, что в тех случаях, когда требовалось несколько иначе осмыслить иноязычное слово (при предъявлении второй картинки или второго предложения после первого объяснения слова), учащиеся при переводе контрольных предложений использовали преимущественно то значение слова, в котором оно выступало при первичном его введении и восприятии. Вторые значения слова использовались в контрольных переводах во много раз реже. Сказанное подтверждается таблицами 5 и 6.

Данные, содержащиеся в таблицах 5 и 6, служат новым подтверждением уже сделанных нами ранее выво-

Таблица 5

**Количество переводов английских слов
в варианте их первого значения**

Слова	Группы испытуемых				Всего случаев перевода
	VII кл. Д	Гр. Г	VII кл. Б	Гр. Ж	
a car	8	10	12	8	38
a driver	6	8	14	8	36
a coat	10	14	20	14	58
to go	6	8	16	10	40
to take	14	16	22	22	74
a hand	10	8	20	18	56
a box	8	6	12	10	36
a head	8	10	10	12	40
Итого	70	80	126	102	378

Таблица 6

**Количество переводов английских слов
в варианте их второго значения**

Слова	Группы испытуемых				Всего случаев перевода
	VII кл. Д	Гр. Г	VII кл. Б	Гр. Ж	
a car	4	4	8	6	22
a driver	6	4	8	4	22
a coat	2	--	2	--	4
to go	--	--	--	--	--
to take	--	--	--	--	--
a hand	--	--	--	--	--
a box	4	4	4	8	20
a head	2	2	10	12	26
Итого	18	14	32	30	94

дов о том, что при многозначной переводной семантизации иноязычных слов позднее усвоенные значения слова актуализируются в дальнейшем гораздо хуже, чем то-его значение, которое было осмыслено при первичном восприятии слова [6].

В итоге количественной обработки и качественного анализа результатов пятой серии опытов мы считаем правомерным сделать следующие заключительные выводы:

1. Если учащиеся осмысливают иноязычное слово посредством многословного его толкования, то независимо от того, сопровождается ли это толкование дополнительным переводом слова или не сопровождается, а также и от того, показываются ли учащимся картинки или не показываются, они осмысливают английское слово наиболее полноценно.

2. При истолковании выражаемых иноязычным словом понятия учащиеся легко переходят от его общего смыслового значения к его конкретным (контекстным) значениям, некоторые из которых отыскиваются учащимися самостоятельно. В этом же случае учащиеся дают также и предельно высокий процент правильного перевода изолированных английских слов.

3. В условиях применения переводной семантизации, предметной наглядности и догадки о значении слова по контексту требуется осуществление обратного перехода — от частных значений слова к его общему или основному значению, который учащимися, как правило, не используется.

Это последнее обстоятельство, проверенное нами экспериментально, может быть объяснено следующими факторами. Во-первых, тут сказывается, видимо, относительно большая устойчивость первичных ассоциативных связей. Нами было зафиксировано 180 случаев неправильного использования первично усвоенного значения слова в первой серии опытов, 333 случая — в третьей серии опытов и 380 случаев при догадке по контексту и предметной наглядности в пятой серии опытов. А во-вторых, тут сказывается также и интерферирующая актуализация временных связей, образуемых при последующих употреблениях иноязычного слова, объясняемого посредством способов, указанных выше. Такая интерференция наблюдалась нами в 102 случаях при проведении первой серии опытов, когда мы применяли переводную семантизацию, в 28 случаях, когда применялась догадка по контексту, — в пятой серии опытов и в 90 случаях при применении предметной наглядности — в пятой серии опытов.

4. Если учащиеся осмысливают английское слово при посредстве многозначного перевода, то они усваивают это слово менее полноценно в том случае, когда разные переводы слова сообщаются им последовательно (через определенный промежуток времени), и более полноценно, когда разные переводы слова даются вместе или одновременно (на одном и том же уроке).

5. Если при применении предметной наглядности демонстрируется только одна картинка, то тем самым создаются менее благоприятные условия, чем в том случае, когда используется многословное толкование; учащиеся осмысливают иноязычное слово обычно неполноценно и не могут находить самостоятельно неизвестные им переводные варианты его значения.

6. При одновременном показе двух картинок, поясняющих иноязычное слово, это последнее осмысливается лучше, чем когда применяется только одна картинка, но все же гораздо хуже, чем когда используется многословное толкование.

7. При последовательном (разновременном) показе двух картинок учащиеся осмысливают английские слова хуже, чем при одновременном их показе, и примерно также, как при показе только одной картинки.

8. Учащиеся, которым семантика английских слов поясняется посредством однопредметной наглядности, дают низкий процент правильного перевода этих слов. В связи с этим напрашивается вывод о том, что для полноценного осмысления английского слова путем наглядности требуется демонстрировать учащимся не менее 3—4 предметных изображений. Однако такая много-предметная наглядность чрезвычайно усложнит процесс семантизации иноязычных слов.

9. Если слово английского языка осмысливается учащимися путем догадки по контексту, то независимо от того, дается ли учащимся только один контекст или два, показатели эффективности этого способа семантизации оказываются достаточно высокими.

10. Если учащимся предлагаются догадаться о значении иноязычного слова по двум контекстам, предлагаемым последовательно (разновременно), то они осмысливают иноязычное слово менее полноценно. В таком случае процентные показатели правильного перевода слов

оказываются почти равными аналогичным показателям, которые были получены при применении предметной наглядности.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- [1] Н. С. Магин. Психологический анализ воспроизведения значения иностранных слов. Кандидатская диссертация, Л., 1956.
- [2] Н. С. Сыртланова. Зависимость запоминания слов иностранного языка от способов раскрытия их значения. Материалы совещания по психологии 1—6 июля 1955 г., изд. АПН РСФСР, М., 1957.
- [3] Д. И. Красильщикова и Е. А. Хохлачев. Зависимость запоминания слов иностранного языка от способов раскрытия их значения и времени заучивания. «Вопросы психологии», 1960, № 6.
- [4] Б. В. Беляев. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка, изд. «Просвещение», М., 1964.
- [5] Г. А. Харлов. Об эффективности некоторых способов объяснения слов иностранного языка. «Ученые записки Башкирского университета», вып. XIII, № 5, Уфа, 1963.
- [6] Г. А. Харлов. К психологии усвоения слов иностранного языка. «Вопросы психологии», 1963, № 1.
- [7] Г. А. Харлов. К вопросу о семантизации лексики. «Иностранные языки в школе», 1964, № 3.



■ С. М. Криворучко

г. Запорожье

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПАРНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Современная наша методика обучения иностранным языкам характеризуется практической направленностью, но до сих пор еще не найдены рациональные и эффективные приемы и способы ее реализации. Широкое распространение получил у нас опыт воронежских преподавателей, полагающих, что практическое овладение грамматическим строем языка должно осуществляться путем предварительной автоматизации типовых предложений, или грамматических структур [1]. С точки зрения лингвистики и психологии обучение грамматическим структурам, безусловно, является более высокой степенью, чем обучение изолированным словам и правилам. «Модели, разумеется, — отмечает Б. В. Беляев, — значительно ближе к живой речи, чем изолированные слова или их сочетания... Автоматизация типовых предложений явно целесообразнее заучивания словесных вocabул» [2]. Но достичь автоматизации типовых предложений можно только при наличии достаточной практики. Если этого условия нет, то бессмысленной становится самая продуманная и самая последовательная система вопросо-ответных, переводных, подстановочных и т. п. упражнений. Урок иностранного языка должен предоставлять учащимся максимальную возможность понимать и продуцировать иноязычную речь. Наши подсчеты показывают, что даже в небольших группах (8—10 учащихся) на активную речевую практику каждого ученика приходится в среднем не более 4 минут в академический час. Это значит, что большая часть учебного времени, отведенного на овладение иностранным языком, тратится на пассивное восприятие учащимся учебного материала, т. е. используется далеко не лучшим

образом и не способствует поэтому выработке у них умений и навыков как устной, так и письменной речи.

Физиологической основой любых навыков, в том числе и навыков устной и письменной речи, являются системы временных связей в коре больших полушарий головного мозга. А система временных связей образуется в результате упражнений. Упрочение и поддержка определенных навыков осуществляется только при выполнении самих действий. Исходя из этого можно сказать, что всякий навык образуется легче и удерживается прочнее тогда, «когда тренируемое действие включается в соответствующую практическую деятельность» [3]. Для овладения иноязычными речевыми навыками нужно автоматизировать их не вне живого потока речи, «а путем многократного использования одних и тех же языковых средств в живой иноязычной речевой деятельности учащихся» [3].

Мы полагаем, что именно парная работа, о которой говорится в статье М. А. Балабана (см. стр. 26), может создать нашим учащимся реальные условия для иноязычной речевой деятельности. А речевым материалом для парной работы может служить экстенсивное (обильное) чтение и столь же экстенсивное аудирование (слушание) на изучаемом иностранном языке. Еще в 1949 г. указывалось, что только обильное самостоятельное чтение «может дать учащимся действительное (наглядное) представление о синтаксическом строе языка, о характере и особенностях его словоупотребления, создавая в конце концов «чувство языка», без которого очень трудно правильно воспринять читаемое или слышимое» [4].

Экстенсивное чтение и экстенсивное аудирование имеют ряд особенностей: во-первых, они обладают ситуативностью, что очень важно для развития устной неподготовленной речи учащихся; во-вторых, при экстенсивном чтении и аудировании происходит значительное обогащение словаря учащихся, поскольку охватывается достаточно широкая и разнообразная тематика и в живом потоке речи все время повторяются различные грамматические структуры; и, в-третьих, постоянно происходит прием новой информации, которую затем надо передавать другим (имеется в виду парная работа учащихся во время аудиторных занятий). Следовательно, при экс-

тенсивном чтении и аудировании создаются наиболее благоприятные предпосылки для дальнейшей продуктивно-творческой речевой деятельности учащихся, позволяющие реализовать принцип новизны учебного речевого материала [5].

Исходя из всего вышеприведенного, мы еще раз подчеркиваем, что организация парной работы учащихся на занятиях по иностранному языку является, видимо, наиболее рациональной, а потому и наиболее эффективной методической формой обучения языку. Подтверждением этому служит опыт коллектива преподавателей кафедры английского языка Запорожского педагогического института.

Приведем конкретный пример того, как организуется и как проводится парная работа студентов на занятиях по языку. Предполагается, что к концу 1-го семестра студенты знают основные правила чтения и имеют некоторые элементарные навыки самостоятельной работы над иностранным текстом. В этом случае дается задание подготовить дома (используя магнитофонную запись) прочтение заданного текста с усвоением значений всех новых слов и выражений, встречающихся в нем. Студент А. получает задание рассказать текст "Dusk" из «Пособия по развитию навыков устной речи» Л. Головчинской, а студент Б. — рассказать текст "The Killers" из того же пособия. Каждая третья группы получает разные тексты. Во время аудиторных занятий студент А. читает бегло весь текст студенту Б., для которого это служит хорошим упражнением на понимание английской речи со слуха. Студент Б. слушает, делая кое-какие записи в своей тетради.

Текст, читаемый студентом А.

Norman Gortsby sat on a bench in the Park, with his back to a strip of bush-planted sward, fenced by the park railings, and the Row fronting him across a wide stretch of carriage drive. Hyde Park Corner, with its rattle and hoot of traffic, lay immediately to his right. It was some thirty minutes past six on an early March evening, and dusk had fallen heavily over the scene, dusk mitigated by some faint moonlight and many street lamps. There was a wide emptiness over road and sidewalk, and yet there were many unconsidered figures moving silently through the halflight or dotted unobtrusively on bench and chair,

scarcely to be distinguished from the shadowed gloom in which they sat. The scene pleased Gortsby and harmonized with his present mood. Dusk, to his mind, was the hour of the defeated.

Затем студент А. задает студенту Б. ряд вопросов по прочитанному. Ответы на эти вопросы позволяют определить, насколько правильно был понят текст студентом Б.

Студент А.

1. Where did Norman Gortsby sit?
2. What lay to his right?
3. What was the time?
4. Will you describe the scene?

— to mitigate

5. Whom did Norman Gortsby see on benches and chairs?

Well, ... figures scarcely to be distinguished from shadowed gloom in which they sat.

6. Why did the scene please Gortsby?

7. Yes, and harmonized with his present mood, because he was also among the defeated.

После этого студент А. снова читает тот же текст, но по синтагмам, т. е. расчлененно [6], студент Б. тут же повторяет услышанное по-английски и частично переводит на родной язык. Если встречаются незнакомые сло-

Студент Б.

He sat on a bench in the park.

Hyde Park Corner lay immediately to his right.

It was half past six on an early March evening.

Dusk fell heavily over the scene. Dusk ... What is the English for «смягчать»?

Dusk was mitigated by the light of the lamps.

He saw many unconsidered figures ...

The scene pleased him because, as he thought, it was the hour of the defeated, the hour of the persons, who had fought and lost.

ва и выражения, то студент А. поясняет их студенту Б., после чего прочтение и воспроизведение услышанного повторяется еще раз.

Студент А.

Norman Gortsby ... sat on a bench in the Park ... with his back ... to a strip of bush-planted sward ... "sward" means a piece of land covered with grass ...

to a strip of bush-planted sward ...

Студент Б.

Norman Gortsby ... sat on a bench in the Park ... with his back ...

Will you explain the word "sward"?

Thank you. Will you repeat the last part of the sentence?

to a strip of bush-planted sward ...

спиной к газону, обсаженному кустами ...

Таким «парным» путем прорабатывается весь текст. Затем студент А. снова читает весь английский текст, а студент Б. сразу же переводит его на родной язык, после чего делает обратный перевод с родного языка на иностранный.

Студент А.

It was some thirty minutes past six ...

on an early March evening ...

and dusk had fallen heavily over the scene ...

Студент Б.

Было немногим более половины седьмого ...

It was some thirty minutes past six ...

ранним мартовским вечером ...

on an early March evening ...

и над этим местом тяжело спустились сумерки ...

and dusk had fallen heavily over the scene ...

После такого обратного перевода текста на английский язык (но частям) студент Б. рассказывает студенту А. полностью весь английский текст. После этого все

этапы парной работы повторяются съзнова, но в качестве ведущего выступает уже не студент А., а студент Б., который начинает с прочтения студенту А. другого им подготовленного текста. Заключительным этапом работы студентов в паре является полный пересказ всего второго английского текста студентом А. студенту Б.

Последующий ход занятий характеризуется многократной реорганизацией пар, в результате чего каждый студент оказывается находящимся в паре с тремя-четырьмя разными студентами. Символически и схематически это можно представить так: если сперва были пары А и Б, В и Г, Д и Е и т. д., то потом образуются пары А и Г, В и Е, Д и Б и т. д., после чего возможны пары А и Е, Б и В, Г и Д и т. д. Для каждого участника парной работы новый партнер становится источником новой информации, потому что тексты у студентов, работающих попарно, разные.

Подобного рода парная работа учащихся сочетается на занятиях с их индивидуальной работой: рассказ или отрывок, только что воспринимаемый студентом со слуха и разучиваемый в парах при помощи расчлененного чтения, затем воспроизводится последовательно каждым студентом преподавателю. А чтобы не снизить “*pupil talking time*”, все остальные студенты (одновременно) рассказывают в это время текст самим себе или же воображаемому партнеру. Следует уточнить, что, хотя парная работа на экстенсивной основе и является доминирующей, занимая до 70% учебного времени, она все же не исключает другие приемы обучения иностранным языкам и, в частности, различные устные и письменные одночлененные подстановки “*look and say*” и т. д. Но главным в используемой нами организации обучения иностранным языкам является обильное чтение и обильное прослушивание различного иноязычно-речевого материала с последующим воспроизведением его как партнеру по коммуникации в паре, так и преподавателю.

Каковы же преимущества одновременной парной работы учащихся по сравнению с традиционной методикой обучения иностранным языкам?

Если при традиционном обучении иностранному языку “*pupil talking time*” за один академический час в лучшем случае составляет 4 минуты (при численности группы 10—12 студентов), то в условиях парной работы сту-

дентов оно увеличивается до 20–25 минут, т. е. оказывается в 7–8 раз больше.

Кроме того, организация парной работы учащихся дает возможность прорабатывать иноязычно-речевой материал в 2–3 раза больше обычного его объема. Так, например, на I курсе факультета иностранных языков (английское отделение) студенты проработали обе части «Учебника английского языка» Н. Бонк и др., а также отработали 4000–4500 страниц путем синтетического чтения, из них 2000 страниц оригинальной литературы, в том числе:

Abrahams P.	“The Path of Thunder”
Wilde O.	“Plays”
Braine J.	“Room at the Top.”
Gordon G.	“Let the Day Perish.”
Voynich L.	“The Gadfly.”
Wilde O.	“The Picture of Dorian Grey.”
Cronin A.	“The Hatter’s Castle.”
Cusack D.	“Say No to Death.”

Парная работа с использованием обильного текстового материала ставит студентов перед необходимостью внимательно аудировать иноязычную речь, а также самостоятельно формулировать собственные мысли. Учащиеся, таким образом, быстрее научаются мышлению на иностранном языке и скорее приучаются к активной иноязычно-речевой деятельности.

Существенным недостатком организации парной работы может показаться то, что преподаватель не в состоянии при ней исправлять сразу допускаемые учащимися ошибки. Но такое опасение несостоит по следующим причинам. Во-первых, наши наблюдения показывают, что в иноязычной речи студентов ошибки встречаются далеко не так уж часто (не более 3% от общего числа всех лексических единиц, употребленных в речи). Кроме того, многие ошибки не являются стабильными. Во-вторых, следует учитывать и корректирующее влияние со стороны окружающей внешней среды. А такой внешней средой, все время корректирующей речь тех, кто обучается языку в условиях средней или высшей школы, является экстенсивное чтение и экстенсивное аудирование. Далее, не следует забывать о возможностях корректирования, исходящего от самих обучаю-

щихся. Ведь каждый из партнеров имеет перед собой им подготовленный текст, которым он и может воспользоваться в качестве ключа при проверке иноязычной речи своего товарища. К тому же из этой работы и сам преподаватель абсолютно не исключается, поскольку ему приходится одновременно контролировать работу 5—6 пар, что, конечно, трудно, но вполне достижимо.

В заключение отметим, что при организации парной работы учащихся весь процесс обучения максимально интенсифицируется и становится предельно целенаправленным и действенным. Вместе с тем таким путем плодотворно реализуются в процессе обучения языку дидактические принципы сознательности и активности.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

[1] А. П. Старков. Овладение грамматическим строем языка с помощью грамматических структур. В сб.: «Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах», под ред. Г. Е. Веделя, А. П. Старкова и А. С. Шкляевой, изд. Воронежского университета, Воронеж, 1963.

[2] Б. В. Беляев. Методика и психология. «Иностранные языки в школе», 1963, № 6, стр. 24.

[3] Б. В. Беляев. Об основном методе и методиках обучения иностранному языку. «Иностранные языки в школе», 1965, № 3, стр. 11.

[4] З. М. Цветкова. О преподавании иностранных языков в средней школе, изд. АПН РСФСР, М., 1949, стр. 19.

[5] Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Учпедгиз, М., 1959, стр. 105.

[6] М. А. Балабан. К вопросу о речевом методе обучения языкам. «Доповіді та повідомлення на конференції, присвячений підсумкам науково-дослідної роботи за 1962 рік», Запорожье, 1963.

■ К. Н. Кулаков

г. Минск

НАДО ЛИ ЗАУЧИВАТЬ НАИЗУСТЬ ИНОЯЗЫЧНО-РЕЧЕВОЙ МАТЕРИАЛ

Немалое число преподавателей широко применяют в качестве одного из приемов обучения речи на иностранном языке заучивание наизусть самых разнообразных иноязычно-речевых материалов. По заданию этих преподавателей учащиеся в буквальном смысле слова «вызубривают» отрывки прозаических текстов описательного характера, диалоги (иногда даже не «по ролям», а в целом, за всех участников беседы!), многочисленные речевые и языковые «образцы» и «модели» и т. п.

На подобную работу толкают и авторы некоторых учебников, включая в них упражнения, которые требуют заучивания прорабатываемого материала наизусть. Иногда этот прием несколько видоизменяется. Одним из типичных вузовских упражнений является, например, составление диалога (по образцу проработанного) и заучивание его наизусть. Это упражнение весьма популярно в институтах и на факультетах иностранных языков.

Сейчас под работу подобного рода усиленно подводится «техническая база»: обучаемый должен запомнить во всех деталях тот или иной иноязычно-речевой материал (чаще всего диалог) преимущественно со слуха, а для этого он должен многократно прослушивать иноязычную речь, которая воспроизводится с помощью технических средств (лингафона или магнитофона). Соответственно проверяется и выполнение упомянутых выше заданий. Учащиеся (как средней, так и высшей школы) воспроизводят по памяти выученное наизусть. И, как правило, чем точнее бывает воспроизведение выученного, тем более высокую оценку получает опрашиваемый. Считается, что описанный прием обучения весьма поле-

зен и нужен в первую очередь для создания и развития способности говорить на иностранном языке.

Однако, как показывает практика, чаще приходится сталкиваться с тем, что применение данного приема дает совершенно противоположные результаты. Сошлемся на несколько примеров, которые мы имели возможность наблюдать как в средней школе, так и в институте иностранных языков.

При обильном заучивании наизусть различных «моделей» и «образцов» речь подавляющего большинства учащихся становится, так сказать, «безликой». Состоя почти сплошь из готовых речевых оборотов, она не выражает мыслей говорящего с достаточной точностью. Например, если твердо заучено предложение *There is a bookcase in my room*, то усвоивший его бывает практически не в состоянии сказать в процессе своей активной речи что-нибудь вроде *In my room there stands a bookcase*. Учащийся находится в полной зависимости от заученной «модели» («образца») и не может никак видоизменить ее, то есть подумать иначе, или же делает это, но с очень большим трудом и после специального обдумывания (иногда досадно длительного).

Нам приходилось не раз выслушивать ответы студентов второго курса факультета иностранных языков, которым было предложено перевести без всякой подготовки, практически мгновенно, с русского языка несколько предложений, похожих по форме на заученные ими до этого наизусть предложения английские. Подавляющее большинство опрошенных начинало, например, первое предложение словами: *A long time passed ...* (вместо нужных *Two minutes passed* или *A fortnight has passed*). Это легко объясняется тем, что словами *A long time passed ...* начиналось соответствующее предложение в заученном наизусть иноязычном отрывке.

Были мы свидетелями также и таких весьма многочисленных фактов, когда учащиеся V и VI классов бойко «декламировали» описание картинки, изображающей внутренность классной комнаты и, как ни странно, получали высокие оценки за свои ответы. Эти же учащиеся оказывались в большом затруднении, когда их просили описать своими словами свой собственный класс, в котором они находились. Чаще всего они сбивались при

этом на воспроизведение заученного наизусть готового описания.

Всегда вызывает чувство досады, когда студент (чаще всего старшего курса), получивший задание описать, скажем, внешность своего товарища, пытается сделать это в такой форме, которая типична, например, для ... Джона Голсуорси, описывающего одного из своих героев. Ни лексика, употребляемая студентом, ни используемые им синтаксические конструкции, ни общий стиль описания — все это совершенно не подходит к конкретной жизненной ситуации. Причина и здесь кроется в том, что студент, так неудачно показывающий свои способности и возможности в области устной иноязычной речи, лишь воспроизводит по памяти соответствующие отрывки из произведений писателя.

Нам приходилось наблюдать и такое положение: учащийся старшего класса с превеликим трудом пересказывает содержание известного ему отрывка или текста, потому что его попросили изменить временные формы глаголов повествования; плохо помогают даже наводящие вопросы. А дело в том, что с данным иноязычно-речевым материалом класс уже имел дело много раз и ученики запомнили его наизусть.

Кстати, о пересказе. Не только в средней школе, а иногда, к сожалению, и в вузе, подготовка пересказа характеризуется заучиванием наизусть. Учащиеся составляют свой вариант текста и стараются прочно запомнить его, после чего самым добросовестным образом точно воспроизвести его во время занятий. При этом бросается в глаза весьма показательная деталь. Если учащегося, бойко и быстро «пересказывающего» подобным образом содержание текста, вдруг прервать неожиданным для него, часто даже очень легким вопросом, то он и на вопрос ответит далеко не сразу и забудет, как надо продолжать «пересказ». Учащийся в таком случае обычно обращается к преподавателю с просьбой разрешить ему «начать с начала».

Совершенно анекдотические факты наблюдали мы в аудитории и в таком отношении. Допустим, что студенты (по заданию преподавателя!) выучили наизусть один из диалогов лингафонного курса английского языка «Познакомьтесь с семьей Паркеров!», а потом составили «аналогичный» диалог на своем материале. Чаще всего

содержание диалога в очень многом не совпадает с содержанием выученного ранее «оригинала». Разучивая друг с другом диалоги собственного сочинения, учащиеся стараются придать речи разговаривающих, в частности, точно такое же интонационное оформление, какое имел, скажем, разговор госпожи Паркер с ее гостьей. В результате на диалог с совсем другим содержанием, который только внешне сходен с оригинальным, переносится совершенно неподходящее, а иногда и прямо «противопоказанное», интонационное оформление. Слушая такой диалог в исполнении его авторов, всегда испытываешь чувство какой-то неловкости. Ни стиль разговора, ни его интонационное оформление никак не подходят для Петровой и Ивановой, потому что стиль и форма механически переносятся в аудиторию советского вуза из... английской гостиной! Добиться такого соединения содержания и формы речи, которое соответствовало бы ситуации общения, в таком случае бывает чрезвычайно трудно.

Нам кажется, что приносит отрицательный результат и такое заучивание наизусть языкового материала. Предположим, что пятиклассникам (и только ли им?) предлагаются записывать в свои словарные тетрадочки английские имена существительные непременно с неопределенным артиклем. Делается это учителем, вероятно, из самых благих побуждений. Но результат всегда огорчает и обучающего, и обучаемого: в речи учащихся как устной, так и письменной совершенно «неожиданно» появляются сочетания типа *the book* или *three a desks* и им подобные.

Возвращаясь к «моделям», «образцам» и тому подобному и имея в виду необходимость обучать именно продуктивной иноязычной речи, мы хотели бы добавить следующее. Нет никаких оснований, разумеется, в принципе возражать против автоматизации употребления этих моделей и образцов, а также и другого иноязычно-речевого материала. Но следует решительно осудить попытки работать над ними путем многократного повторения их вне живого потока речи, вне соответствующих, строго и тщательно подобранных ситуаций общения. Обучение иноязычной речи путем прочного усвоения подобных «единиц» и «блоков» без тренировки учащихся в подлинных творческих речевых умениях высшего порядка, без раз-

вия у них этих последних в полном соответствии с условиями общения никак нельзя считать психологически оправданным. Нам представляется гораздо более целесообразным и полезным такое овладение структурными моделями, которое совершается в процессе подлинной речевой деятельности, всегда четко ситуативной.

Можно и нужно заучивать наизусть многое, в том числе устойчивые сочетания и выражения,idiоматические обороты, своеобразные речевые обороты (например: приветствие, прощание, извинение, просьба и т. п.), а также, разумеется, поэтические и прозаические тексты и отрывки из произведений выдающихся писателей,носителей данного иностранного языка. Такое заучивание, в частности, помогает усвоению и отработке правильного иноязычного произношения, в особенности интонации. Если фонетическая сторона заучиваемого материала при этом соответствует более или менее нейтральному стилю речи, то вырабатываемые навыки легко использовать в дальнейшем и в собственной продуктивной речи.

Что же касается увлечения заучиванием, то это свидетельствует в первую очередь о невнимании методистов и преподавателей к психологическим закономерностям речи. Само собой понятно, что в процессе речи человек не может не использовать и всегда использует хранимый в его памяти языковой материал. Творческие, высшие речевые умения основываются на навыках, без которых процесс общения с помощью языка был бы крайне затруднен [1]. Мы хотели бы только еще раз подчеркнуть, что наше говорение в условиях живого общения всегда является процессом речевого творчества. В условиях речевой деятельности человек всякий раз создает все новые и новые формулировки все новых и новых оттенков своих мыслей.

Вредные последствия механического заучивания наизусть иноязычного речевого материала очень легко объясняются с психологической точки зрения. Когда учащийся, пытающийся говорить на изучаемом иностранном языке, в состоянии бывает лишь воспроизвести то, что им выучено наизусть, то практически он вряд ли будет выражать собственные мысли. Последние всегда бывают новыми, и для их выражения, высказывания всегда требуются поэтому и новые словесные формулировки. При воспроизведении заученного наизусть непо-

средственная связь иностранного языка с мышлением чрезвычайно затруднена, а иногда и вовсе отсутствует. А эта связь является непременнейшим условием подлинного владения языком как средством общения.

Любая методическая рекомендация преподавателям должна прочно основываться на данных психологии. Этого настоятельно требует специфика владения иностранным языком.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.

■ Ю. И. Коваленко

г. Минск

ЗАПОМИНАНИЕ СЛОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Делу обучения иностранным языкам в нашей стране уделяется очень большое внимание. В последние годы было значительно увеличено число школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке, в которых изучение иностранного языка начинается либо со II класса (в Российской Федерации), либо с I (в Украинской ССР и некоторых других союзных республиках).

Обучение иностранному языку учащихся первых и вторых классов, т. е. в начальной школе, существенно отличается от обучения учащихся средних и старших классов, что обуславливается прежде всего возрастными психологическими особенностями, а также и тем, что младшие школьники только еще начинают овладевать совершенно новым для них видом деятельности — учебной деятельностью.

Младший школьный возраст — это промежуточный этап развития от дошкольного возраста к подростковому. Психика детей в этом возрасте все время изменяется. В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие и качественная перестройка памяти учащихся, формируются черты логической памяти. Вместе с тем память сохраняет ряд особенностей, которые характерны для памяти старшего дошкольника. Процессы мышления, понимания и запоминания у младших школьников носят преимущественно непроизвольный характер. Поэтому необходимо использовать такие приемы и способы обучения, которые полностью соответствовали бы психологическим особенностям данного возраста и обеспечивали бы рациональное и продуктивное усвоение изучаемого иностранного языка.

Однако в нашей методической литературе обычно не содержится специальных рекомендаций относительно тех упражнений, которыми было бы наиболее целесообразно пользоваться при обучении учащихся первых двух классов начальной школы. Правда, авторы некоторых методических статей часто прямо или косвенно характеризуют память младших школьников как память преимущественно механическую, и делают отсюда вывод, что наиболее эффективным способом запоминания учебного материала по иностранному языку в младшем [1] и даже среднем школьном возрасте [2] является многократное повторение.

В связи с тем что процессы мышления, понимания и запоминания у младших школьников носят преимущественно непроизвольный характер, детям этого возраста трудно подчинить процессы запоминания учебным задачам. Первоначально наиболее частым приемом, которым они действительно пользуются для заучивания слов и фраз, является простое многократное повторение. Однако такое механическое заучивание учебного материала вовсе не является необходимой ступенью в развитии детской памяти. Оно вызывается скорее трудностями понимания усваиваемого материала, а отнюдь не возрастной особенностью младших школьников. Они просто еще не приобрели умения запоминать учебный материал по иностранному языку. Утверждение о том, что механическое запоминание у детей более продуктивно — неправильно. Как указывает А. А. Смирнов, «механическое заучивание у детей так же, как и у взрослых, дает меньший эффект, чем осмыщенное запоминание» [3]. В действительности память даже маленького ребенка является не чисто механической, а во многом осмыщенной. То, что запоминается им, бывает связано с его детскими потребностями и интересами, с его элементарными процессами мышления и понимания.

Проведенные в последние годы специальные исследования памяти дают основание считать, что основную линию в развитии памяти детей младшего школьного возраста составляет развитие от непроизвольной памяти к произвольной. У детей дошкольного возраста «непроизвольное запоминание достигает высокого уровня продуктивности, осмыщенности и логичности, так как оно является продуктом относительно развитых процес-

сов понимания, мышления, хотя сами они осуществляются преимущественно еще в форме непроизвольных процессов» [4]. Но с развитием произвольной памяти непроизвольное запоминание не только не утрачивает своего значения, но все более совершенствуется и усложняется.

Произвольная память характеризуется сознательной постановкой целей запоминания и употреблением направленных на их достижение каких-либо специальных способов и приемов запоминания. Непроизвольная же память является продуктом осмысленной практической и познавательной деятельности учащегося, связанной с процессами его понимания, мышления. Только эти процессы бывают направлены не на цели запоминания, а на решения каких-либо доступных возрасту практических или мыслительных задач. Непроизвольная память поэтому так же, как и произвольная, является смысловой, логической памятью.

Наблюдения, проведенные в первых классах, показали, что ребенок-первоклассник еще не умеет намеренно заучивать учебный материал по иностранному языку. Часто наблюдались факты, когда первоклассники многократно повторяли новое слово за учителем, но затем не могли воспроизвести его самостоятельно. Такие же наблюдения показали также, что многократное повторение представляет собой наиболее примитивное учебное действие, малосодержательное по существу и непривлекательное по форме, которое только снижает у детей интерес к овладению иностранным языком. Кроме того, в результате такого механического запоминания у учащихся быстро нарастают признаки утомления, вследствие чего они становятся невнимательными, и дисциплина на уроке ухудшается.

В сложном процессе усвоения иноязычного слова школьники имеют дело с двумя основными задачами — познавательной (они знакомятся со звуковой формой нового слова иностранного языка, осмысливают его значение) и мнемической (они запоминают новое слово благодаря целенаправленным умственным усилиям). Однако в силу недостаточного объема своего внимания и неумения произвольно управлять процессами своей памяти младшие школьники не в состоянии совмещать познавательную задачу с мнемической, а при попытке их сов-

мещения они не могут ни прочно запомнить новый материал, ни должным образом осмыслить его, или понять.

Какая же именно из этих двух задач — познавательная или миеническая — должна быть поставлена перед младшими школьниками в качестве ведущей или основной задачи на самых первых этапах их работы над иноязычными явлениями? И при помощи каких именно конкретных заданий или упражнений можно добиться соответствующего направления их умственной деятельности и непроизвольного внимания? Для выяснения этих вопросов группой преподавателей немецкого языка было предпринято в школах 23 и 134 г. Харькова опытное обучение первоклассников, некоторые результаты которого и излагаются в данной статье.

Усвоение нового лексического материала начиналось в ходе этого опытного обучения с выполнения учащимися таких рецептивных и репродуктивных упражнений, которые были направлены на решение весьма несложных познавательных задач и в то же время обеспечивали максимально благоприятные условия для функционирования детской непроизвольной памяти. Непроизвольное запоминание не является результатом одного только пассивного восприятия нового иноязычного материала. В процессе опытного обучения принималось во внимание, что обязательным условием непроизвольного запоминания новых слов являются посильные и активные действия с ними.

В исследованиях советских психологов вскрыты закономерности, отражающие зависимость непроизвольного запоминания какого-либо материала от того места, которое этот материал занимает в структуре деятельности, а также и от целей, мотивов и способов самой деятельности. Наиболее продуктивно запоминается тот материал, который соответствует основной цели учебной деятельности учащихся, а менее прочно запоминается тот материал, который требуется для совершения тех или иных приемов или способов этой деятельности [5]. Это положение вообще должно быть центральным при разработке и отборе конкретных методических упражнений, направленных на усвоение нового учебного материала по иностранному языку и на развитие первоначальных речевых умений и навыков у учащихся начальных классов школы.

Рецептивные упражнения, направленные на осмысление значений и уяснение звуковой формы новых слов немецкого языка, содержали следующие требования к учащимся: прослушать и перевести на родной язык слово, произнесенное преподавателем по-немецки; показать в классе или на картинке предмет, названный преподавателем по-немецки; из картинок, размещенных на столе, выбрать ту, на которой изображен названный преподавателем предмет; из группы предметов, расположенных на столе, выбрать те, название которых произнес преподаватель. (Данное перечисление заданий не отражает порядка упражнений.)

После выполнения рецептивных упражнений учащиеся приступали к выполнению репродуктивных упражнений, которые также были направлены на осмысление значений и уяснение звуковой формы новых иноязычных слов: повторить за преподавателем новое слово, добиваясь правильного произношения; из двух-трех слов, произнесенных преподавателем по-немецки, выбрать и повторить одно, которое соответствует указанному предмету (действию, качеству); преподаватель произносит слово родного языка, а учащийся называет соответствующее немецкое слово и показывает обозначенный этим словом предмет или производит соответствующее слову действие.

При выполнении этих рецептивных и репродуктивных упражнений задача запомнить не ставится. Преподаватель организовывает игровую деятельность, в ходе которой учащиеся соревнуются только в быстроте выполнения задания (кто быстрее переведет немецкое слово на родной язык; кто быстрее укажет на соответствующий предмет и т. п.). Те учащиеся, которые допускают ошибку или не могут дать быстрого ответа, выходят к доске. В процессе этой учебно-игровой деятельности внимание и умственная деятельность первоклассников все время направлены на новое слово, на его звучание и произнесение, а также и его значение, так как новое слово все время служит целью учебного действия. Это и обеспечивает не только чёткое уяснение, но и относительно прочное усвоение каждого нового слова в результате именно непроизвольного его запоминания.

Для первоклассников более эффективна такая последовательность упражнений в запоминании слов, при ко-

торой учащиеся вначале выполняют рецептивные, а после них — репродуктивные упражнения. Многократно воспринимая новые слова на слух и производя различные действия с предметами, обозначаемыми этими словами, первоклассники непроизвольно усваивают как значения новых слов, так и их слуховые образы. Повторяя затем каждое слово вслед за преподавателем, они опираются на полученные слуховые впечатления и в соответствии с этими впечатлениями они находят такие артикуляторные движения, которые позволяют им воссоздать то, что было ими услышано. В результате такой работы учащиеся привыкают к нужному положению своих органов речи и запоминают не только слуховой образ нового слова, но и его двигательный (артикуляционный) образ. В ходе выполнения дальнейших (репродуктивных) упражнений слухо-двигательные образы слов закрепляются еще болееочно. Вместе с тем образуются и более прочные ассоциации между слуховыми и речедвигательными представлениями слова, с одной стороны, и его значением, с другой стороны.

Постановка перед младшими школьниками на первом этапе их работы над новым словом только познавательной задачи избавляет их от необходимости намеренного механического заучивания и обеспечивает в то же время более глубокое осмысление учащимися нового слова, приводит к непроизвольному запоминанию его, подготовливая почву для включения усваиваемых слов в состав речевых образцов.

Под речевыми образцами понимается серия фраз, которые имеют общую ситуативную направленность, построены по единой синтаксической схеме и содержат одни и те же морфологические формы одинакового грамматического значения. Речевой образец выполняет две основные функции — он не только служит моделью для применения в речи изучаемого языкового материала, но и является целостной речевой единицей, которая непосредственно применяется в речи на изучаемом языке.

Следующим этапом работы над словом было многократное употребление нового слова в составе речевых образцов. Характерная особенность упражнений, направленных на дальнейшую активизацию усваиваемых слов, состоит в том, что в процессе их выполнения младшие школьники многократно проводят новое слово по воз-

можности через все известные им речевые образцы и тем самым через все известные им грамматические конструкции. При выполнении этих упражнений дети многократно воспринимают и воспроизводят новые слова уже не изолированно, а в комплексе, в сочетании с ранее усвоенными словами и на базе хорошо известных им грамматических форм и конструкций. Параллельно совершается и дальнейшее осмысление слов и их еще более прочное запоминание. Эти упражнения также подразделялись на рецептивные и репродуктивные.

Примером рецептивных упражнений на закрепление лексики немецкого языка, в частности слова *die Mütze*, могут служить следующие задания: прослушать и перевести на родной язык предложения, содержащие слово *die Mütze*; произвести с предметом, название которого усваивается, какое-либо действие (*Lege die Mütze auf den Tisch!*); ответить *Ja* или *Nein* на вопрос учителя (*Ist es eine Mütze? — Ja! Ist die Mütze schwarz? — Nein*); определить правильность сообщаемого факта (*Die Mütze ist schwarz. Ist das richtig oder falsch? — Das ist falsch*).

При выполнении этих рецептивных упражнений внимание учащихся направлено на понимание вопроса или приказания преподавателя. Речевой образец, а в его составе и новое слово, входят в содержание цели учебного действия. В связи с этим указанные рецептивные упражнения способствуют как осмыслению, так и запоминанию новой лексики и развивают способность понимать мысли, выражаемые средствами изучаемого немецкого языка.

Репродуктивные упражнения представляют собой повторение вслед за преподавателем предложений, в составе которых находятся усваиваемые слова. Например, повторить за преподавателем предложение (*Die Mütze ist braun*); ответить на общие вопросы учителя (*Ist das eine Mütze? Ist die Mütze braun?*); ответить на альтернативные вопросы преподавателя (*Ist die Mütze klein oder groß?*).

Эти упражнения подготавливают учащихся к выполнению второй группы репродуктивных упражнений, которые состоят в следующем: исправить название какого-либо качества или действия в произнесенном преподавателем предложении (*Die Mütze ist weiß. — Die Mütze*

ist braun); ответить на специальный вопрос преподавателя с вопросительным словом wie (Wie ist die Mütze?); ответить на специальный вопрос преподавателя с вопросительным словом wo (Wo liegt die Mütze?).

Вопросы, которые преподаватель задает учащимся в процессе выполнения первой группы репродуктивных упражнений, содержат новое слово и все элементы ответа на вопрос. Поэтому первокласснику необходимо лишь понять вопрос и, взяв из него необходимые для ответа элементы и соответственно изменив порядок слов, построить ответ, повторив в нем усваиваемое слово. Хотя в репродуктивных упражнениях второй группы новое слово также содержится в вопросах преподавателя, необходимость не просто повторить вопрос с перестановкой его элементов, но и употребить в ответе слово, которое не содержалось в вопросе, требует от учащегося концентрации внимания на тех элементах вопроса, которые войдут в ответ. В этом случае усваиваемое слово более тесно связывается с условием достижения цели учебного действия, а сами упражнения стимулируют активную мыслительную деятельность в процессе их выполнения. Более высокая активность обеспечивает и более высокую степень усвоения слов, но процесс запоминания продолжает оставаться преимущественно непроизвольным.

Опора на одно лишь непроизвольное запоминание не может, однако, обеспечить полноценное владение иноязычной речью в школьных условиях. Основная и решающая роль в обучении принадлежит все же произвольному запоминанию. Только оно может обеспечить полное, систематическое, точное и прочное усвоение учебного материала. Произвольное запоминание всегда сопровождается и произвольным вниманием. То и другое тесно связано с волей и интересами учащихся и способствует не только лучшему пониманию, но и более прочному закреплению речевых навыков.

Предпринятое опытное обучение показало, что первоклассники могут произвольно запоминать новый лексический материал только после того, как познавательная задача уже решена в известной мере, и они имеют возможность опереться на результаты непроизвольного запоминания, достигнутые в процессе предыдущей работы. Поэтому, когда преподаватель убеждался, что учащиеся в какой-то мере осмыслили и запомнили новое слово в

результате выполнения описанных выше рецептивных и репродуктивных подготовительных упражнений, онставил перед учащимися специальную задачу — запомнить усваиваемое слово. Для этого он побуждал первоклассников активно выполнять такую группу упражнений, которые требуют от учащегося самостоятельного воспроизведения нового слова, как например: исправить название предмета (действия, качества) в предложении, произнесенном преподавателем (с опорой на ситуацию или картину) (*Das ist ein Mantel. — Das ist eine Mütze*); ответить на специальные вопросы преподавателя с вопросительным словом *was* (*Was hat Petja? Was ist braun? Was liegt auf dem Tisch?*); перевести предложение с родного языка на немецкий; сделать элементарное сообщение о предмете, название которого изучается (*Das ist eine Mütze. Die Mütze ist braun. Die Mütze liegt auf dem Tisch*).

Активное воспроизведение нового лексического материала имеет решающее значение для его усвоения. Самостоятельное припоминание и употребление в речи новых слов является более эффективным упражнением, чем простое повторение слова или предложения, содержащего его, вслед за преподавателем. Активная репродукция слова требует от учащихся большего умственного напряжения и большего волевого усилия, а это и способствует более прочному усвоению. Даже в том случае, когда новое слово еще недостаточно закреплено, следует все же не только повторять его много раз вслед за преподавателем, но также и самостоятельно воспроизводить. «Упорное припоминание, — писал К. Д. Ушинский, — есть труд, и труд иногда нелегкий, к которому должно приучать дитя понемногу, так как причиной забывчивости часто бывает леность вспомнить забытое, а от этого укореняется дурная привычка небрежного обращения со следами наших воспоминаний» [6].

При целенаправленном запоминании новых слов путем воспроизведения их в составе хорошо известных речевых образцов новые слова все время входят в содержание цели учебного действия. Именно в этом случае и складываются наиболее благоприятные условия для появления в мозгу оптимального очага возбуждения для образования и закрепления новых временных нервных связей. К новому материалу все время поддерживается

активная ориентировка, а достижение цели учебного действия (употребление новых слов в речевом образце) выступает как наиболее действенное подкрепление, которое является основным условием успешного образования и закрепления нервных связей [7].

Таким образом, опытное обучение первоклассников немецкому языку показало, что непроизвольное запоминание нового слова на этапе осмыслиения его значения и усвоения его звуковой формы является вполне рациональным и довольно продуктивным. Оно опирается на такие приемы работы, которые более содержательны по своей сущности и более привлекательны по своей форме, чем простое многократное механическое повторение одного и того же. Основным же приемом активизации усваиваемого слова на последующих этапах работы является непрерывное и настойчивое употребление этого слова во всех ранее усвоенных речевых образцах.

Разделение учебных задач на познавательную задачу (первый этап усвоения новой иноязычной лексики) и мнемическую (второй этап усвоения), а также конкретизация учебных действий, необходимых для выполнения этих задач, приобретает большое значение при обучении иностранному языку именно младших школьников. В этом возрасте только начинает формироваться как произвольное целенаправленное внимание и понимание, так и произвольное, намеренное запоминание учебного материала. Поэтому усвоение иноязычных слов одним лишь путем многократного их повторения, безусловно может создать у учащихся устойчивую привычку заучивать механически, от которой трудно им будет избавиться в дальнейшем и которая нередко переносится на другие учебные предметы.

Осуществляя последовательный переход от познавательной установки к мнемической, от рецептивных упражнений к репродуктивным и от пассивной репродукции к активной, от непроизвольного запоминания к произвольному, преподаватель создает благоприятные условия для функционирования у первоклассников непроизвольной памяти. Вместе с тем он постепенно приучает их как к произвольному запоминанию, так и к все более сознательной и все более волевой учебной деятельности.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. И. В. Бронштейн. Группа по обучению устной речи на английском языке. «Иностранные языки в школе», 1958, № 5, стр. 53.
2. Л. И. Шавернева. Развитие речевых умений и навыков у учащихся II класса школы с преподаванием ряда предметов на английском языке. «Иностранные языки в школе», 1961, № 2, стр. 72.
3. И. Л. Бим. Обучение устной речи младших школьников. «Иностранные языки в школе», 1962, № 3, стр. 71.
4. Е. С. Царепкина. Немецкий язык для малышей. «Иностранные языки в школе», 1963, № 6, стр. 48.
5. М. С. Латушкина. Словарная работа по английскому языку в V—VI кл. Одесса, 1962, стр. 21 и 37.
6. А. А. Смирнов. Психология запоминания. Изд. АПН РСФСР, М.—Л., 1948, стр. 132.
7. П. И. Зинченко. Непроизвольное запоминание. Изд. АПН РСФСР, М., 1961, стр. 499.
8. А. А. Смирнов. Цит. раб. [3].
9. А. Н. Леонтьев, Т. В. Розанова. Зависимость образования ассоциативных связей от содержания действий. «Советская педагогика», 1951, № 10.
10. П. И. Зинченко. Цит. раб. [4].
11. К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения. Учпедгиз, 1946, стр. 611.
12. «Павловские среды», т. II, изд. АН СССР, М., 1949, стр. 583.

■ О. В. Положищникова

г. Калинин

О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Проблема обучения учащихся восприятию и пониманию устной иноязычной речи должна считаться первостепенной методической проблемой, потому что без практики аудирования невозможно научиться активному говорению, а без устной речи невозможна и письменная речь (чтение и письмо). Очень важно поэтому иметь разработанную систему упражнений, которые были бы направлены на развитие у учащихся способности слухового восприятия и понимания иноязычной речи. Наиболее рациональной и эффективной может быть при этом лишь такая система, в основу которой будут положены психологические данные, относящиеся как к восприятию, так и к пониманию речи других людей.

Для того чтобы выявить специфические особенности процесса слухового восприятия и понимания иноязычной речи, прежде всего необходимо, на наш взгляд, провести дифференциальное сопоставление между процессами слушания и чтения. В обоих этих случаях имеет место рецептивное владение языком, но в разных формах — устной и письменной. Чем же отличается рецепция устной речи от рецепции письменной речи?

Результаты немногочисленных исследований, посвященных слуховому восприятию речи [1], показывают, что основное отличие процесса слушания от процесса чтения заключается в следующих особенностях процесса восприятия речи.

Одной из психологических особенностей процесса слушания в отличие от процесса чтения является кратковременность и необратимость, иначе говоря, однократность и неповторимость речевой рецепции. Общая затра-

та времени на чтение текста с намерением понять его зависит только от индивидуальных особенностей и волевого намерения самого читающего. Последний может неоднократно возвращаться к непонятным местам текста, перечитывая уже прочитанное столько раз, сколько ему потребуется. Можно даже на время прекратить чтение, чтобы лучше осмыслить прочитанное или чтобы просто отдохнуть. В случае необходимости учащийся может подвергнуть иноязычный текст лексико-грамматическому анализу. Если при чтении иностранного текста встречаются незнакомые слова, то можно прервать чтение и обратиться за помощью к словарю, после чего можно продолжить чтение дальше. Воспринимающий же иноязычную речь на слух не волен определять скорость, с которой он хотел бы воспринимать слышимую речь; эта скорость зависит от говорящего. Все слова обычно произносятся только однажды, и одно слово быстро следует за другим. Если учащийся отвлекся или не рассыпал почему-либо слов говорящего или оказалось употребленным незнакомое слово, то образующиеся пробелы в речи обычно остаются невосполнеными. При слуховом восприятии речи слушающему почти никогда не приходится воспринимать одно и то же высказывание дважды. Все это требует исключительно большого напряжения внимания. Исходя из этой особенности слухового восприятия речи, приходится сделать вывод о том, что если преподаватель допускает многократные повторения одних и тех же своих высказываний, то восприятие учащимися его иноязычной речи лишается своих естественных особенностей.

Далее, в отличие от чтения, на качество понимания при слушании в значительной мере влияет темп речи. Экспериментально было установлено [2], что при замедлении устной речи вдвое значительно ухудшается ее понимание (видимо, за счет большой отвлекаемости внимания). Наряду с этим имеются исследования [3], показывающие, что с увеличением темпа речи улучшается и ее понимание. Темп речи, однако, можно увеличивать только до определенного предела, потому что чрезмерное ускорение темпа речи влечет за собой невозможность ее дифференцированного восприятия. При увеличении темпа устной речи понимание ее смыслового содержания скорее затрудняется в тех случаях, когда слушающий не

имеет достаточного жизненного опыта и знаний, соответствующих содержанию воспринимаемой речи.

Темп речи все же по-разному влияет на понимание родной и иностранной речи. Если замедленный темп речи отрицательно влияет на понимание родной речи, то при восприятии иноязычной речи учащимся, привыкшим к замедленной и четкой речи учителя, нормальный темп иноязычной речи кажется слишком быстрым. Учащиеся испытывают затруднения в восприятии иноязычной речи нормального темпа, особенно в случае, если используемый в речи языковой материал недостаточно прочно еще закреплен учащимися. Поэтому при обучении восприятию речи на слух необходимо всегда варьировать темп речи в зависимости от трудностей содержащегося в ней языкового материала. Таким образом, если при чтении учащийся сам определяет его темп, то при слуховом восприятии он не волен в выборе темпа; если он не успевает за темпом речи говорящего, то он и не понимает полностью того, о чём идет речь.

Восприятие как родной, так и иноязычной речи зависит от того, ассоциируется ли у учащихся данное понятие со звуковой формой слова или с его графической формой. Американские психологи установили, что при восприятии родной речи учащиеся, у которых запас понятий, ассоциирующихся со звуковой формой, превышает запас понятий, ассоциирующихся с графической формой, воспринимают речь на слух лучше, чем письменный текст при чтении, и наоборот, те учащиеся, у которых большое количество понятий ассоциируется с графической формой, воспринимают текст при чтении лучше, чем при слуховом восприятии [4].

Отсутствие прочных связей со звуковой стороной слова затрудняет восприятие на слух иноязычной речи в большей степени, чем восприятие родной речи. Усваивая родной язык, ребенок до определенного возраста приобретает словарь для говорения и для понимания устной речи исключительно путем слухового восприятия, и в последующие годы звуковая сторона продолжает доминировать над графической. Ребенок имеет возможность слышать много раз, как произносят слова окружающие, и у него создается прочная связь понятия со звуковой стороной слова. Если мы проследим условия, в которых протекает обучение иностранному языку, то заметим,

что в тех случаях, когда учащиеся имеют дело в основном с письменным материалом, представления, которые они получают о словах, связаны с графическим образом слова. В результате этого учащиеся приобретают умение воспринимать письменный текст при чтении, но испытывают затруднения в понимании речи со слуха.

Отсюда следует сделать вывод о том, что письменная иноязычная речь не должна вытеснять в процессе обучения устную речь.

Довольно существенная разница между зрительным восприятием текста при чтении и слуховым восприятием речи при слушании заключается еще и в том, что любое устное сообщение передается в условиях наличия всякого рода помех, которые требуют своего преодоления. Помехи могут быть вызваны как индивидуальными особенностями говорящего (плохая дикция, монотонность речи и т. п.), так и рядом объективных условий, в которых происходит аудирование (шумная обстановка, большое расстояние между говорящим и слушающим, в условиях учебного процесса — дисциплина в аудитории). Слушающий сможет эффективно воспринимать сообщение в том случае, если он приспособится как к особенностям говорящего, так и к внешним условиям. Однако преодоление всех этих препятствий требует значительного напряжения воли.

На качество слухового восприятия и понимания устной иноязычной речи влияет также эмоциональное отношение слушающего к говорящему. При чтении наше отношение к воспринимаемому материалу редко подлежит контролю со стороны автора. Если вопрос нас не интересует или содержание материала нам неясно, мы можем прекратить чтение, нисколько не опасаясь, что это может обидеть автора. Совсем иное положение слушающего, особенно если он лицом к лицу с говорящим. Голос, манера говорить вызывают множество эмоций со стороны слушающего, вследствие этого он не может воспринимать сообщение объективно.

Особенность слухового восприятия в отличие от чтения, заключается в том, что условия восприятия в основном определяются говорящим, а не слушающим. Вследствие того что внимание при слушании отличается большой неустойчивостью, говорящий должен использовать целый ряд стимулов, чтобы обеспечить готовность к

восприятию. Действие говорящего на слушающего усиливается, если он использует выразительные средства языка (интонацию, эмфазу, мимику, жесты).

Говоря об особенностях восприятия и понимания устной иноязычной речи, надо также иметь в виду различия, существующие между диалогической и монологической речью, и между ситуативной и контекстной речью. Воспринимаемая речь может быть как диалогической или монологической, так и контекстной или ситуативной. Сам слушающий может принимать активное участие в диалоге, и может не принимать, но независимо от этого понимание диалогической речи почти всегда облегчается конкретной ситуацией, определяющей ее. Слушающий лучше понимает воспринимаемую речь, когда им же воспринимается и та ситуация, которая как бы иллюстрирует ее. Диалогическая речь поэтому иногда становится понятной даже и при отрывочных кратких высказываниях. Понимание же монологической речи реже зависит от ситуации. Если содержание диалогической речи выражено с помощью конкретной жизненной ситуации, то в монологической речи оно выражается только словесными средствами, что и затрудняет понимание, а стало быть и восприятие монологической устной речи.

Слуховое восприятие иноязычной речи может происходить как в присутствии, так и при отсутствии говорящего (при разговоре по телефону, при слушании радио или магнитофонной записи). В последнем случае понимание речи затрудняется, так как исключается зрительное восприятие говорящего (видимых движений его артикуляционного аппарата, его мимики и жестов). Известно, что губные и губно-зубные звуки лучше воспринимаются тогда, когда слушающий видит лицо говорящего человека. Однако при помощи одного только «чтения с губ» возможно лишь частичное схватывание слов. Многие неодинаковые звуки воспринимаются с губ как одинаковые, и для узнавания слов необходимо их соотнесение как с целостным звуковым комплексом слова, так и с предложением или высказыванием в целом. Присутствие говорящего поэтому значительно облегчает слуховое восприятие речи.

Рассмотрев отличительные особенности иноязычной речи, остановимся теперь вкратце на анализе процесса понимания ее. Прежде всего необходимо разобраться в

том, является ли понимание речи, воспринимаемой на слух, процессом непосредственным (мгновенным) или же оно бывает опосредовано рядом дополнительных мыслительных операций.

При слуховом восприятии речи на родном языке сознание человека бывает занято лишь смысловым содержанием речи, а в языковых особенностях его словесного оформления слушающий обычно не отдает себе отчета; языковая оболочка мыслей воспринимается, как правило, интуитивно. Поэтому мыслительные операции (анализ, синтез, абстракция, сравнение и т. д.) не бывают направлены на анализ языковых средств, или же это имеет место обычно в настолько сокращенной форме, что понимание смыслового содержания речи происходит почти одновременно с процессом ее восприятия. В случае же недостаточного владения иностранным языком или большой сложности воспринимаемого языкового материала учащиеся с самого начала вынуждены бывают отдать себе сознательный отчет в языковых особенностях речи. Но, исходя из этого, нельзя делать вывод о том, что понимание воспринимаемой на слух иноязычной речи возможно бывает только после анализа использованных в ней языковых средств и на основе этого анализа. Языковой анализ речи оказывается, собственно говоря, даже и невозможным, если принять во внимание особенности слуховой рецепции — кратковременность и неповторимость ее. Устная речь должна пониматься синтетически и мгновенно. Поэтому и при обучении слушанию устной иноязычной речи необходимо добиваться мгновенного ее понимания. Предметом дискурсивнологического мышления должно быть то, что составляет смысловое содержание речи. Фонетические же, лексические и грамматические особенности речи должны восприниматься интуитивно. Такого слушания иноязычной речи можно добиться только при том условии, если предназначаемая для восприятия устная речь будет строиться на таком языковом материале, который знаком учащимся. Ведь задача обучения слушанию иноязычной речи заключается вовсе не в том, чтобы дать учащимся новые языковые знания, а в том, чтобы развить у них непосредственное понимание слышимой речи. Рассмотрим теперь условия, которые способствуют такому пониманию. Понимание речи предполагает не только диффе-

ренцированное восприятие различных единиц языка, но также и умение их синтезировать. Если слушающий плохо владеет языком, он будет улавливать в речи лишь отдельные элементы языка и будет не в состоянии схватывать их синтетически в целом. При таком условии очень трудно, а порой и невозможно понимать слышимую речь.

При слушании родной речи воспринимаются далеко не все ее детали, многое угадывается по так называемым «опорным пунктам», схватывается с помощью «ключевых слов» или «смысловых вех», которые дают возможность понимать смысл целостных отрезков речи (предложений). Остальные элементы речи не столько воспринимаются, сколько угадываются или домысливаются слушающим. В этом можно увидеть своеобразную избирательность речевой рецепции. Восприятие отдельного элемента речи может быть ключом к пониманию целой мысли. Слушание иноязычной речи вызывает часто большие затруднения вследствие того, что у учащихся складывается тенденция к поэлементному ее восприятию, при котором может отсутствовать тенденция к ее целостному восприятию. Экспериментальные исследования показывают, что «смысловыми вехами» являются в первую очередь существительные, затем глаголы, а при уточнении смысла ими могут быть и служебные слова. Предлоги же, союзы и вспомогательные глаголы могут пропускаться без ущерба для понимания речи [5]. И некоторые методисты [6] указывают, что, до тех пор пока учащийся не приобретает навыка синтетического восприятия иноязычной устной речи, он будет или вовсе не понимать эту речь или же понимать ее с очень большим трудом. Если слушающий не имеет навыка воспринимать услышанное комплексно, то он вынужден будет улавливать лишь отдельные слова, к тому же часто вовсе не ключевые.

Научить учащихся слушать иноязычную речь, воспринимая сказанное в общем виде, очень важно. К тому же надо различать узнавание сказанного от простого угадывания. У учащихся может выработать привычка догадываться об общем содержании высказывания. Но в таких случаях догадка может быть ошибочной, несмотря на наличие непосредственной ситуации. Поэтому от учащихся надо требовать значительной концентрации вни-

мания, с тем чтобы они улавливали все компоненты целиного. Правильное понимание иноязычной речи невозможно без ее полного восприятия. Только при свободном владении языком и умении мыслить на нем возможно и допустимо угадывание мыслей по «смысловым вехам». В процессе же обучения смысловое содержание иноязычной речи должно не столько угадываться учащимися, сколько определяться восприятием языковых средств, а эти последние в свою очередь должны также не угадываться, а узнаваться. Кказанному надо добавить, что в советской литературе существует ряд теоретических и экспериментальных данных [7], согласно которым под влиянием осознания инструктивных указаний у человека происходит настройка анализаторов на восприятие раздражителя задолго до его предъявления, вследствие чего он быстрее и легче улавливается при предъявлении. Человек, ожидающий появления сигнала, обязательно воспримет его. С другой стороны, время реакции на предъявленный сигнал также значительно сокращается, если человек заранее знает, как именно он должен реагировать. То и другое легко совмещается при условии, если сигнал и реакция являются простыми. В случае же речевой деятельности то и другое бывает очень сложным. Кроме того, ответная речевая реакция заранее не определяется, так как она обусловливается смыслом воспринимаемой речи. Поэтому и процесс слушания иноязычной речи обычно осложняется для учащихся обдумыванием того, что именно и как именно надо будет сказать, чтобы продолжить разговор на иностранном языке. Вообще говоря, в понимании иноязычной речи учащийся может быть заинтересован по-разному. Поэтому возможны следующие случаи: слушать вопрос с целью ответить на него; слушать с целью получить ответ на задаваемый вопрос; слушать кого-либо с целью приобретения тех или иных знаний; слушание ради удовольствия или развлечения; слушать разговор других людей с целью понять ситуацию или содержание их речи и т. п. Учащемуся, который еще не овладел в достаточной степени речевыми навыками, бывает часто не под силу правильно понимать иноязычную речь, поскольку его внимание отвлекается на подготовку ответа. «Такой учащийся сосредоточивает свое внимание либо на том, что ему говорят (в этом случае он может под-

готовиться к ответу), либо на том, что надо сказать самому (при этом он не в состоянии понять речь собеседника). Характер восприятия у учащихся, от которых требуется лишь слушать и усваивать услышанное, в корне отличается от характера восприятия тех, от кого в любую минуту могут потребовать ответа на поставленный вопрос». «В первом случае учащийся сосредоточен, но спокоен. Во втором случае ему приходится преодолевать сильное нервное напряжение, вызванное стремлением разрешить такую задачу: А что мне ответить? Как построить ответ? Как произнести это слово?» [8].

Для каждого вида речевой деятельности (говорения — слушания) должна быть разработана наиболее рациональная методика обучения. При обучении слушанию задача должна сводиться к умению понимать прослушанное, поэтому наиболее эффективной должна быть система упражнений, обеспечивающая проверку понимания прослушанного текста.

Для процесса понимания воспринимаемой речи характерна также антиципация (предвосхищение) как последующего содержания речи, так и соответствующих ему последующих языковых средств. В тех случаях, когда предыдущий структурный элемент речи всегда употребляется в связи с последующим, слушающий может предвосхитить последующий элемент. Возьмем к примеру такие предложения:

In a quarter of an (hour) he went out for a (walk).

From time to (time) we used to help each (other).

Слова, взятые нами в скобки, легко предвосхищаются, если учащемуся хорошо знакомы соответствующие словосочетания. Однако случаи, когда слушающий угадывает предыдущий элемент структуры на основании знания последующего, мы относим к догадке, а не к антиципации, например в предложении:

Don't forget to(mail) his letter

имеет место догадка о значении слова, взятого в скобки. Не рассыпав слова, которое заключено нами в скобки, слушающий может восстановить его, воспринимая и понимая последующее слово.

Развитию антиципации помогает, конечно, усвоение учащимися устойчивых сочетаний слов и выражений. Последние облегчают как процесс слухового восприятия

иноязычной речи, так и ее понимание. Но слушающий может предвосхитить не только отдельные элементы речи, но также и целостные сообщения. На основе прежде понятых мыслей слушающий предугадывает, о чем именно пойдет речь дальше. Однако в таком случае далеко не всегда возможно точное предугадывание. Если бы оно всегда было верным, то в восприятии целостного сообщения не было бы надобности. В действительности же потребность в этом всегда сохраняется.

Ввиду необратимости слуховой рецепции от слушающего требуется еще большее напряжение памяти в целях удержания в своем сознании всего речевого комплекса. И чем больше отрезок сообщения, чем больше содержится в нем языковых единиц (лексических и грамматических), тем труднее удерживать его в памяти для того, чтобы понять его смысл. Если сообщение пре-восходит объем памяти слушающего, то последний не сумеет понять той общей мысли, которая в нем содержится.

Из двух видов памяти — непосредственной и отсроченной — для понимания иноязычной речи требуется непосредственное удержание ее языковых средств. С помощью непосредственной памяти как бы расширяется область воспринимаемой речи, а чем шире бывает эта область, тем глубже бывает и понимание речи. Непосредственная память дает возможность слушающему концентрировать свое внимание не столько на отдельных словах, сколько на группах слов и на предложениях в целом. Однако возможности непосредственной памяти все же ограничены. Существует предел, за превышением которого следует значительное ухудшение непосредственного удержания. Преподаватель должен строго следить за тем, чтобы не превышать этого предела. Чрезмерное увеличение и усложнение языковой структуры предложения затрудняет восприятие речи на слух, а, стало быть, и ее правильное понимание.

В своей статье мы рассмотрели далеко не все психологические особенности восприятия и понимания устной иноязычной речи. Но и сказанного вполне достаточно для того, чтобы понять, что без учета этих особенностей невозможна разработка рациональной системы упражнений на развитие у учащихся способности слушания иноязычной речи.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. З. А. Кочкина. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи. В сб. «Иностранные языки в высшей школе», вып. III, 1964, стр. 161—163.
2. Р. К. Миньяр-Белоручев. Методика обучения переводу на слух. Изд. ИМО, 1959.
3. С. П. Золотницкая. Обучение пониманию устной речи на французском языке в V—VI классах восьмилетней школы. М., 1960. Диссертация.
4. Harfield, W. Wilbur. Parallels in Teaching Students to Listen and to Read. «English Journal», vol. 35, pp. 553—589.
5. Coulter V. C. Reading and Listening. «Education», vol. 65, pp. 375—382, February, 1945.
6. Nichols, Ralph G. Ten Components of Effective Listening. «Education», vol. 75, January, pp. 292—298.
7. Lewis Thomas R. Listening. «Review of Educational Research», vol. 28, April, 1958, pp. 89—95.
8. О. А. Конопкин. Скорость передачи человеком информации в зависимости от темпа предъявления сигналов. Диссертация, М., 1964.
9. I. H. Andersen. Common and Differential Factors in Reading Vocabulary and Hearing Vocabulary. «Journal of Educational Research», vol. 30, January, 1937, No. 5.
10. А. Н. Соколов. Психологический анализ понимания иностранного текста. «Известия АПН РСФСР», вып. 7, 1947, стр. 184.
11. Г. Е. Пальмер. Устный метод обучения иностранным языкам. М., 1960.
12. Сборник «Пограничные проблемы психологии и физиологии», изд. АПН РСФСР, М., 1961.
13. Т. Н. Ушакова. О влиянии вероятности сигнала на скорость реакции. «Известия АПН РСФСР», вып. 129, 1963.
14. Г. Е. Пальмер. Цит. раб. [6], стр. 39.

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции	3
Б. В. Беляев. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку	5
М. А. Балабан. Некоторые основные вопросы методики обучения иностранным языкам	18
В. М. Киселев. О развитии активной внутренней мыслительно-речевой деятельности на иностранном языке	39
И. И. Крюченко. О реализации в обучении иноязычной диалогической речи дидактических принципов сознательности и последовательности	55
Н. И. Смирнова. Обучение иноязычному мышлению через овладение системой понятий, выражаемых иноязычными словами	69
З. И. Клычникова. К вопросу о показателях понимания содержания иноязычного текста	89.
В. И. Ильина. Об использовании психологических закономерностей речи при проведении языковых упражнений . .	109
Г. И. Богин. О трудностях употребления иноязычной лексики и их преодолении	122
Г. А. Харлов. Об осмыслинии иноязычных слов посредством перевода, предметной наглядности, догадки по контексту и толкования понятий	137
С. М. Криворучко. Об организации парной работы учащихся	147
К. И. Кулаков. Надо ли заучивать напузье иноязычно-речевой материал	155
Ю. И. Коваленко. Запоминание слов иностранного языка младшими школьниками	161
О. В. Положиникова. О некоторых психологических особенностях восприятия и понимания устной иноязычной речи	172