

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР

М. Л. ВАЙСБУРД

**ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ
ПОНИМАНИЮ ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ НА СЛУХ**

На материале английского языка

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОСВЕЩЕНИЕ»
МОСКВА • 1965

I. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ПОНИМАНИЯ ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

Обучение пониманию устной речи на слух — один из наименее разработанных разделов методики развития речевых навыков.

Обычно под понятием «владение иностранным языком» подразумевается умение говорить на этом языке. Часто можно услышать вопрос: «Вы говорите по-английски (по-немецки, по-французски)?» Но никто не спрашивает: «Вы понимаете по-английски?»

Даже в среде преподавателей иностранного языка до недавнего времени развитию умения понимать речь на слух не придавалось особого значения, предполагалось, что это умение вырабатывается само собой в процессе обучения говорению.

Между тем наблюдение за процессом овладения речью на иностранном языке показало, что учащиеся, которых специально не обучают слушанию устной речи, так и не приобретают этого умения. В практике обучения очень часто наблюдаются случаи, когда ученик не может ответить на вопрос потому, что не понял этого вопроса. Нетренированные ученики очень плохо понимают рассказ учителя или текст, который читает им вслух учитель. Они обычно требуют многократных повторений, искусственно замедленного темпа речи, совершенно теряются, когда к ним обращается на иностранном языке незнакомый человек.

Даже выпускники специальных высших учебных заведений испытывают очень большие затруднения, слушая иностранную речь в кино или по радио.

Наблюдение за постановкой обучения этому умению в средней школе показало, что, как правило, оно проводится эпизодически, вне какой-либо системы, при отсут-

ствии обоснованной градации трудностей. Задача научить учащихся понимать речь на слух обычно рассматривается как попутная, не считается основной задачей урока. У большинства учителей отсутствует четкое представление о различиях, которые характерны для решения этой задачи на разных этапах обучения. Отсутствуют критерии оценки данного умения, не проводится специальная проверка этого умения.

Технические средства используются для развития этого умения от случая к случаю. В качестве материала для обучения пониманию на слух используются литературные тексты, которые по языковому материалу и главным образом по своим стилистическим особенностям совершенно не подходят для этой цели.

Таким образом, в настоящее время приходится отметить неудовлетворительную постановку развития умения понимать на слух иностранную речь в средней школе.

В чем следует искать причины такого явления? Прежде всего дело в том, что педагогическая общественность уделяет мало внимания этой проблеме, следствием чего явилась недостаточная научная разработанность ряда вопросов, без решения которых невозможно дать научно обоснованную методику обучения пониманию на слух.

К числу таких вопросов относится вопрос о влиянии темпа речи, тембра и громкости голоса говорящего на понимание; вопрос о возможном объеме восприятия речи на разных этапах обучения и связи объема речи с характером трудности и многие другие.

Вторая причина кроется в чрезвычайной сложности и многосторонности данной проблемы. Действие каждого из перечисленных факторов на понимание речи зависит от одновременного действия всех остальных факторов и поэтому не может рассматриваться изолированно. Так, например, допустимая скорость воспринимаемой речи меняется в зависимости от сложности содержания, от того, знакомый или незнакомый голос ее произносит, от наличия или отсутствия зрительной опоры и т. д.

Объем речи, которую может воспринять ученик, не устав и не утратив внимания к ней, также зависит от ее трудности, от темпа, от голоса и прежде всего от того, насколько интересно для ученика то, что он слышит.

Значит ли это, что в настоящее время нельзя внести решительные изменения в практику преподавания средней школы и следует ждать, пока будут проведены комплексные исследования, которые дадут убедительный ответ на все поставленные выше вопросы? На наш взгляд, это было бы неправильным.

Уже сегодня может быть сделано и делается многое. Прежде всего нужно внести в программу более четкие и подробные требования к формированию умений и навыков в области обучения слушанию иностранной речи. Это умение должно стать постоянным объектом текущей и итоговой проверки умений учащихся в области владения иностранными языками.

В настоящее время у нас есть достаточная возможность определить общее направление в разработке системы упражнений, сформулировать требования к отдельным этапам обучения, определить характер текстов, которые целесообразно было бы использовать при обучении пониманию речи на слух.

В последние годы появился ряд работ советских педагогов, специально рассматривающих отдельные стороны этой проблемы¹. В некоторых школах накопился положительный опыт применения разнообразных упражнений.

Настоящее пособие опирается как на имеющийся опыт, так и на проведенные уже исследования. Оно ставит своей задачей наметить пути, по которым может развиваться методика обучения пониманию речи на слух, рекомендовать примерные образцы текстового материала и предложить систему упражнений для развития этого умения. Для того чтобы научить детей понимать устную речь на слух, необходимо ясно представить себе, каковы условия, в которых протекает этот процесс, через какие каналы поступают в мозг слушающего впечатления от речи собеседника, от чего зависит точность

¹ И. Ф. Огордникова, Некоторые вопросы обучения пониманию иностранной речи на слух, «Ученые записки I МГПИИЯ», т. XXII, М., 1959.

С. П. Золотницкая, Обучение пониманию устной речи на французском языке в V—VI классах восьмилетней школы. Диссертация, М., 1960.

Г. М. Уайзер и С. К. Фоломкина, Развитие понимания устной речи в V—VI классах, «Иностранные языки в школе», 1960, № 5.

и сила этих впечатлений, как они затем перерабатываются и осмысливаются, какие факторы влияют на этот процесс благоприятно и что затрудняет его нормальное течение. Поэтому первым вопросом будет вопрос о восприятии речи.

ВОСПРИЯТИЕ РЕЧИ. РОЛЬ РАЗЛИЧНЫХ ОЩУЩЕНИЙ

Наблюдениями психологов установлено, что понимание устной речи происходит в результате восприятия речи и ее осмысления. Восприятие речи на слух опирается главным образом на слуховые ощущения. Звучащая речь собеседника воздействует на наши органы слуха. Отчетливость слуховых ощущений играет решающую роль в процессе понимания речи на слух. Но, воспринимая чужую речь, мы одновременно воспроизводим слышимое в форме внутренней речи, так как слуховое ощущение вызывает слухо-моторную реакцию. При этом скорость проговаривания не должна отставать от слуховых ощущений. Если двигательные ощущения отстают от слуховых, они перестают быть опорой для понимания. Поэтому двигательные ощущения играют при слушании речи очень важную роль, хотя и менее активную, чем при говорении. Следовательно, наличие четких артикуляционных навыков также является условием, обеспечивающим точность и быстроту понимания.

Восприятие речи облегчается, когда мы видим лицо собеседника, следим за положением органов речи, за мимикой. Зрительные ощущения, хотя и не являются непременным условием восприятия речи на слух, всегда играют положительную роль.

Таким образом, мы можем сказать, что восприятие устной речи сопровождается слуховыми, моторными и зрительными ощущениями (при решающей роли слуховых ощущений) и четкость этих ощущений определяет отчетливость восприятия речи. Высокая культура наших ощущений не является врожденной, ее следует специально развивать. При овладении иностранным языком это приходится делать заново, так как речь на иностранном языке требует подчас таких умений, которые не играли существенной роли при овладении родным языком. К таким умениям относятся, например, умение раз-

личать долготу и краткость звука, которые в английском языке несут смысло-различительную нагрузку, или умение отличать носовой звук от чистого, важное для французского языка, и т. д.

Наряду с изучением роли ощущений в процессе восприятия звучащей речи советскими учеными сделана также попытка проанализировать те мыслительные операции, результатом которых является понимание слышимого¹.

МЫСЛИТЕЛЬНЫЕ ОПЕРАЦИИ

Осмысление слышимого происходит на основе взаимодействия ощущений и мышления. Под воздействием речи на наши органы чувств в нашем сознании возникают определенные звуковые образы, которые учащиеся должны узнать и осмыслить, в результате чего наступает понимание речи.

Быстрота и точность понимания зависят в очень большой степени от того, насколько прочной и четкой является связь между звуковым образом отдельных слов и слов в речевом потоке с их содержанием. Звуковая сторона слова должна являться достаточно сильным раздражителем, иначе ученик не узнает в речи воспринимаемые на слух знакомые слова.

В той же степени, в какой слуховые образы связаны с моторными, узнавание в процессе восприятия речи связано с ее воспроизведением. В отличие от говорения воспроизведение играет здесь подчиненную роль и происходит под влиянием внешних раздражений.

¹ В. А. Артемов, Восприятие устной речи на уроках иностранного языка, «Иностранные языки в школе», 1949, № 3, стр. 45.

А. Н. Соколов, Психологический анализ понимания иностранного текста, «Известия АПН РСФСР», вып. 7, М., 1947.

И. В. Рахманов, Методика обучения немецкому языку в VIII—X классах, изд. АПН РСФСР, М., 1956, стр. 109.

Р. К. Миньяр-Белоручьев, Методика обучения переводу на слух, ИМО, М., 1959, стр. 7.

И. В. Карпов, Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов. В сб. «Теория и методика учебного перевода», изд. АПН РСФСР, М., 1950.

А. С. Литвиненко, Понимание при переводе. Сб. «Теория и методика учебного перевода», изд. АПН РСФСР, М., 1950.

Наиболее благоприятные условия для узнавания создаются в том случае, когда в речи фигурирует материал, специально усвоенный учащимися с установкой на узнавание.

Узнавание отдельных звуков, слов и целых речевых единиц происходит на базе прежнего речевого опыта учащихся. Иначе говоря, узнаванию доступно то, что уже прежде воспринималось и именно в той же самой форме и с тем же значением. Малейшие изменения, внесенные в данный материал, требуют осмысления. Так, если учащийся раньше усвоил тот или иной речевой образец с аналогичным лексическим наполнением, то он может узнать целиком всю фразу и смысл ее ему будет ясен. Если же данный образец заполнен новой лексикой, то для понимания его значения нужно соотнести рассматриваемое предложение с ранее изученным, которое выступает в качестве эталона, и установить их тождественность. Таким образом, здесь имеет место не только узнавание, но и осмысливание, в результате которого наступает понимание.

Точно так же при восприятии слова в том его значении и в той грамматической форме, в которой оно прежде встречалось, ведущим процессом является узнавание или припоминание. Но, если в данном контексте слово приобретает иной оттенок значения или употребляется с другим, хотя тоже известным учащимся аффиксом, то наряду с узнаванием корня слова и аффикса или припоминанием известного значения происходит процесс суммирования лексического и грамматического значений слова в одном случае и в другом — процесс соотнесения известного прежде значения слова с новым контекстом, следствием чего является понимание нового оттенка значения слова.

Нужно отметить, что соотнесение абсолютно известного языкового материала с новым контекстом происходит постоянно, кроме тех случаев, когда мы повторно воспринимаем ранее прослушанную речь. Поэтому узнавание в чистом виде почти никогда не имеет места. Подобно этому и понимание совершенно нового явления опирается на узнавание отдельных его элементов. Очевидно, правильнее говорить о ведущей роли узнавания или осмысления в зависимости от степени новизны контекста, разнообразия сочетаний известного материала и наличия новой лексики.

Естественно, что чем больше материала поддается узнаванию, тем более целостным будет восприятие и тем больше условий создается для непосредственного понимания слышимого.

В то же время понимание речи на иностранном языке не исключается при наличии небольшого количества незнакомых слов, понимание которых возможно по смыслу или благодаря присутствию в форме этих слов таких элементов, которые облегчали бы их понимание — сходство с формой слова в родном языке у интернациональных слов, наличие известных аффиксов у производных слов и др.¹

До сих пор мы говорили только об одной стороне проблемы понимания иностранной речи — о понимании значения отдельных предложений, которое лежит в основе понимания смысла всего высказывания в целом, о так называемом словесном понимании². Понять слышимое — значит понять его предметное содержание, т. е. понять изложенные в нем факты (что произошло и с кем это произошло). Для этого требуется знакомство с кругом понятий, о которых идет речь, с той действительностью, которая нашла свое отражение в речи.

Если словесное понимание, как говорилось выше, опирается на речевой опыт учащихся, то предметное понимание возможно только на базе определенного жизненного опыта, знания отдельных фактов, знакомства со сходными ситуациями и др.

Предметное понимание, как и словесное, опирается на узнавание знакомого и на осмысление нового, включения его в сферу известного. И в этом случае наличие знакомого облегчает понимание речи. Но тут вступает в силу новый очень мощный фактор — интерес к содержанию воспринимаемой речи, управляющий вниманием слушающего, стимулирующий волевое усилие.

При наличии абсолютно знакомого содержания очень трудно длительное время поддерживать интерес к воспринимаемой речи. Если все является новым, незнакомым, слушать бывает трудно. Поэтому правильное сочетание нового материала с уже известным яв-

¹ Т. М. Кузнецова, Обучение беспереводному пониманию текстов, содержащих неизученную лексику. Диссертация, М., 1963.

² А. С. Литвиненко, Понимание при переводе. Сб. «Вопросы теории и методики учебного перевода», изд. АПН РСФСР, М., 1960, стр. 88.

ляется залогом создания наилучших условий для восприятия речи на слух. Допустимый объем новой информации, его зависимость от сложности содержания и соотношение с языковым материалом на разных этапах обучения — одна из важных проблем методики.

Предметное понимание играет решающую роль при восприятии речи описательного характера. Оно тесно связано с возникновением образного представления о слышимом и поэтому непосредственно зависит от степени развития образного мышления слушающих. Умение представить себе то, о чем идет речь, переносит слушающего на место действия рассказа, позволяет увидеть действующих лиц, помогает уяснить значение отдельных непонятных частей рассказа.

Особенно важно уметь мысленным взором увидеть план, чертеж, рисунок прибора или какого-нибудь приспособления, описываемые рассказчиком.

На базе предметного понимания у слушающего появляется определенная направленность мысли, которая лежит в основе непосредственного понимания речи.

Под направленностью мысли обычно имеется в виду понимание основных тенденций развития сюжета, которое облегчает понимание отдельных деталей, служит основой для возникновения антиципации, без которой часто невозможно сделать вывод о значении неизвестных слов и выражений.

Возможно, однако, возникновение ложной направленности мысли в результате неправильного понимания какого-либо слова в начале, и это ведет к ошибочному пониманию всего содержания воспринимаемой речи. Источником такой ошибки может служить любое неверно понятое слово. Особенно важным для правильной направленности мысли считается понимание так называемых «смысловых вех» — слов, являющихся носителями основного смысла фразы, дающих основную информацию.

Насчет того, какие части речи являются смысловыми вехами в предложении, существуют различные мнения. Некоторые считают смысловыми вехами глаголы, другие — существительные.

По нашему мнению, смысловой вехой может являться любая часть речи, которая выступает в качестве логического предиката.

К вам пришли. (*глагол*)

Кто? — Какой-то мужчина. (*существительное*)

Молодой или старый? — Молодой. (*прилагательное*)

Можно говорить о смысловых вехах не только внутри отдельных предложений. Существуют смысловые вехи всего рассказа, которыми будут предложения, отражающие главные мысли, основные этапы сюжета. От их понимания зависит понимание текста в целом. Этому соответствует понимание интонационного рисунка речи, фиксация смыслового ударения. Наряду с пониманием описанных фактов наступает понимание отдельных мыслей, высказанных говорящим.

При слушании речи повествовательного характера нельзя ограничиваться только предметно-образным пониманием. Здесь на первый план выступает также и задача уяснения причинно-следственных связей между фактами. Возникает так называемое логическое понимание¹.

На этой стадии понимания появляется целый ряд вопросов к содержанию высказывания (Почему произошло данное событие? Чем обусловлены те или иные поступки действующего лица?), анализируется содержание речи, дается оценка излагаемых фактов с точки зрения их жизненной достоверности.

Логическое понимание высказывания наступает в результате сложных мыслительных операций, включающих анализ, синтез и аналогию, и требует поэтому достаточно высокого умственного развития.

Но оно не исчерпывает всего многообразия задач, из которых складывается глубокое и точное понимание услышанного. Пользуясь принятой нами терминологией, можно говорить также о понимании неясно выраженного смысла высказывания и о понимании экспрессивности речи.

Нам представляется целесообразным рассматривать оба эти вида понимания совместно, так как понимание экспрессивности речи является предпосылкой для раскрытия подтекста.

Уловив тон высказывания — шуточный, иронический, вкрадчивый или серьезный, мы понимаем многое такое, что непосредственно не было сформулировано в словах.

В этом отношении восприятие речи со слуха открывает значительно большие возможности, нежели чтение

¹ А. С. Литвиненко, Понимание при переводе. Сб. «Теория и методика учебного перевода, изд. АПН РСФСР, М., 1950.

печатного текста для определения отношения говорящего к высказываемому, мотивации речи. Но дело не только в интонации. Подтекст отражается в выборе средств выражения и в частности в эпитетах. Логический анализ поступков действующего лица и их соотнесение с высказыванием позволяет выявлять наличие неясно выраженного смысла речи. В процессе диалогической речи эту функцию выполняет соотнесение ситуации с высказыванием.

Завершающей фазой понимания является понимание общей идеи высказывания и собственная оценка услышанного — что понравилось и что не понравилось, с чем согласен и против чего возражаешь. Последовательное рассмотрение отдельных фаз понимания ни в коей мере не подразумевает их последовательного протекания. Членение это, конечно, искусственное. В действительности же акт понимания осуществляется мгновенно при тесном переплетении всех рассмотренных факторов с возможным выпадением одной или нескольких операций в зависимости от характера высказывания.

Сложность и быстрота мыслительных процессов, совершаемых при восприятии устной речи, требуют максимальной внимательности со стороны слушающего, мобилизации как произвольного, так и слеппроизвольного внимания.

Произвольное внимание предполагает волевое усилие, которое можно стимулировать постановкой цели. Слеппроизвольное внимание у учащихся может возникнуть благодаря наличию интереса к слышимому.

Понимание каждой новой фразы неразрывно связано с пониманием всего предыдущего. Новое как бы пропускается через призму уже известного, поэтому на протяжении прослушивания текста нужно хранить в памяти все его содержание целиком. При непосредственном характере понимания это происходит на базе иностранного языка и требует специально развитой слуховой и логической памяти. Отсутствие этих качеств у слушающего нередко бывает причиной, тормозящей понимание связного текста, даже самого несложного по содержанию и языку.

Таким образом, мы рассмотрели процесс восприятия и понимания иностранной речи на слух, что будет являться для нас объектом обучения.

Прежде чем перейти к вопросу о методике овладения интересующим нас умением, необходимо выяснить, какие трудности сопутствуют восприятию иностранной речи на слух с тем, чтобы в дальнейшем направить приемы обучения на преодоление этих трудностей.

ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

Общеизвестно, что слушание иностранной речи — это очень нелегкое занятие, гораздо более трудное, чем чтение равноценного по языку и содержанию материала.

При слушании иностранной речи нас может затруднять многое: содержание речи; выбор языковых средств, которыми пользуется говорящий; темп, который он предлагает; особенности речи говорящего: сильное редуцирование или «проглатывание» отдельных звуков, недостаточная отчетливость речи, тембр голоса говорящего, громкость и т. д. Сгруппируем все эти трудности для удобства рассмотрения в следующие разделы:

1. Трудности, обусловленные характером языкового материала.

2. „ „ содержанием речи.
3. „ „ способом изложения.
4. „ „ условиями восприятия.

Трудности, обусловленные характером языкового материала, в свою очередь можно разделить на фонетические, лексические и грамматические трудности.

Фонетические трудности могут быть как общими для всех иностранных языков, так и специфичными для отдельных языков.

Общей трудностью является отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в предложении; наличие в иностранных языках таких фонем, которых нет в родном языке, например: [æ], [ð], [θ], [ŋ] в английском языке.

Расхождение между написанием и произношением слов особенно типично для английского языка.

Наличие в сознании учащегося графического образа слова, отличающегося от звукового, часто препятствует

узнаванию этого слова в звучащей речи, ввиду большей четкости и прочности первого.

Особую трудность для русского учащегося представляет то, что в иностранных языках имеют смысловозначительное значение такие качества звука, как долгота и краткость, открытость и закрытость. В русском языке эти качества не являются различителями фонем, а только оттенками одной и той же фонемы.

В потоке речи знакомые слова меняют привычное звучание под влиянием прогрессивной или регрессивной ассимиляции.

Очень большое затруднение вызывает различный ритмико-мелодический рисунок разных языков.

Так, например, в английском языке предложение всегда начинается с нисходящего тона, а в конце тон либо понижается, либо повышается, и только тогда становится ясным, какое это предложение: вопросительное, восклицательное или утвердительное.

В разных языках интонация по-разному используется как грамматическое средство. В русском языке интонация является единственным средством выражения вопроса и поэтому несет большую грамматическую нагрузку. В английском языке интонация меняется только для общего вопроса, но и здесь она является второстепенным средством, так как решающее значение для выражения вопроса имеет порядок слов. Неполный стиль произношения, характерный для устной речи, при котором одинаковое звучание приобретают разные слова, также вызывает немалые затруднения при слушании чужой речи, например:

They will	} they'll	He is	} he's
They shall		He has	

К числу лексических трудностей нужно прежде всего отнести наличие во всех языках полных омонимов и омофонов. Большое затруднение вызывают также слова, близкие по звучанию, особенно паронимы (economic — economical), слова, выражающие парные понятия (отвечать — спрашивать, брать — класть, запад — восток), слова, имеющие одинаковую сочетаемость, или просто впервые встретившиеся рядом, — иначе говоря все то, что можно спутать.

В области грамматики наибольшее затруднение вызывает расхождение в синтаксическом рисунке фразы — непривычный порядок слов (отнесение предлога в английском предложении на самый конец предложения). Вместо типичных для русского языка придаточных предложений в английском языке широко распространены причастные и инфинитивные обороты.

Большую трудность представляет собой восприятие на слух разнообразных вопросительных конструкций и в первую очередь тех, которые не отличаются от утвердительных ни интонацией (специальные вопросы), ни порядком слов.

Понимание устной речи очень осложняется наличием морфологических омонимичных форм. Так, например, в английском языке различные части речи очень часто совпадают по форме: *to work* — *work*, *to answer* — *answer*. Омонимичны в английском языке и некоторые формообразующие суффиксы и флексии. Например:

- s** $\left\{ \begin{array}{l} \text{суффикс 3-го л. ед. ч. глаголов} \\ \text{суффикс мн. ч. существительных} \end{array} \right.$
- ed** $\left\{ \begin{array}{l} \text{суффикс прошедшего времени глаголов} \\ \text{суффикс причастия прошедшего времени} \end{array} \right.$

В отличие от флективного русского языка в аналитическом английском языке связь между словами осуществляется при помощи служебных слов, не имеющих самостоятельного лексического значения и поэтому плохо усваиваемых учащимися. Слова эти в предложении, как правило, стоят в безударном положении и из-за этого гласные звуки в них бывают редуцированы, они в речи, как правило, сливаются с другими словами и их трудно бывает выделить и распознать. К тому же они многозначны и могут выступать в качестве различных частей речи. Например:

- for** $\left\{ \begin{array}{l} \text{предлог} \\ \text{союз} \end{array} \right.$

В составные глаголы типа *put on*, *put away*, *put up*, *put down* входят послеслоги, совпадающие по форме с предлогами. Эти послеслоги могут отделяться от основного глагола одним или несколькими словами, например, *to put smth. unpleasant away*. В этом случае

особенно трудно уловить связь между частями составного глагола. Слушающий часто воспринимает его первую часть как самостоятельный глагол, что искажает смысл предложения, так как, выступая как часть составного глагола, слово приобретает новое значение.

Стилистические особенности устной речи также усложняют восприятие речи на слух.

Таковыми особенностями являются обратный порядок слов (инверсия), бессоюзное подчинение (He told us he would come), наличие эллиптических предложений, употребление специальных конструкций, типичных для устной речи.

Особенности, а следовательно и трудности, понимания устной речи определяются также и тем, относится ли воспринимаемая речь к общенародному языку или к диалекту, к литературному языку или просторечью, к разговорно-бытовому или книжному языку. Но, поскольку в средней школе к учащимся предъявляется требование понимать стилистически не окрашенную литературную устную речь, вопрос об особенностях устной речи, определяемых сферой общения, в нашей работе не рассматривается.

Характер восприятия иностранного текста на слух в значительной мере определяется тем, насколько содержание текста доступно пониманию слушающего, насколько ему близка и интересна тема.

Сложность содержания определяется в первую очередь кругом проблем, которые затронуты в речи.

Подготовленность учащихся к восприятию разнообразных тем, их общее развитие значительно изменяется на протяжении школьного обучения иностранному языку. Поэтому конкретные трудности на каждом этапе обучения будут различными, но типы трудностей остаются неизменными на всех этапах.

Расширение кругозора ведет к расширению круга тем, доступных пониманию, но он всегда останется ограниченным из-за ограниченности жизненного опыта учащихся.

На всем протяжении обучения трудными для понимания будут ссылки на факты, связанные с историей, бытом, культурой страны изучаемого языка, так называемые *реалии*, которые могут быть неизвестны учащимся.

К числу реалий относятся географические названия, имена собственные, названия учреждений и организаций, органов печати, художественных произведений, исторические факты, обычаи и традиции, названия различных предметов обихода, терминология политическая, военная, а также терминология, связанная с различными областями искусства, крылатые слова и выражения, цитаты из художественной литературы и др.

На понимание текста большое воздействие оказывает наличие или отсутствие развернутого сюжета, его динамичность. В зависимости от наличия этих качеств тексты можно разделить на описательные и повествовательные¹. Последние в свою очередь делятся на тексты занимательного содержания и тексты, не содержащие занимательной фабулы.

Описательные тексты, как правило, менее интересны и эмоциональны, поэтому при прослушивании таких текстов труднее вызвать и удержать внимание слушающих, особенно в детской аудитории. Понимание этих текстов обязательно должно быть детальным, что составляет дополнительную трудность. Но имеются при слушании описательных текстов и свои преимущества, если тексты эти близки по содержанию тому, что известно ученику.

Однако это преимущество снимается, когда описание касается малоизвестной области. Наличие реалий в таких текстах особенно затрудняет понимание.

Существенной трудностью для понимания является также и характер описания (предметное или качественное описание).

Когда главное — предметное описание, качественные характеристики можно считать деталями, и понимание их не столь существенно для понимания текста в целом. Наоборот, когда тексты должны дать качественную характеристику, понимание каждой детали весьма существенно.

Фабульный динамический текст легче привлекает внимание, вызывает желание понять слышимое. При понимании такого текста отдельные частности не имеют такого значения, как при слушании описательного текста. Здесь скорее возникает определенная направ-

¹ Характеристику этих видов текста см. в работе С. П. Золотницкой «Обучение пониманию устной речи на французском языке в V—VI классах восьмилетней школы». Диссертация, М., 1960.

ленность восприятия, позволяющая преодолеть возможные трудности в понимании. Но это происходит только в том случае, когда благодаря психологической близости содержания слушающему ясна логика развития сюжета.

Неожиданная развязка рассказов О. Генри или тексты, рассказывающие об алогичных поступках некоторых героев Б. Шоу, конечно, неподходящий материал для понимания на слух.

Для полного понимания смысла высказывания необходимо также иметь ясное представление об отношении говорящего к тому, что он говорит. Это обычно не выражается словами, а вытекает из сказанного или основывается на том, что нам известно о говорящем. Особую трудность представляет в этом случае разрыв между тем, что говорится, и тем, что говорящий подразумевает.

Трудности для понимания содержания могут быть вызваны и особенностью композиции данного текста. Отсутствие в тексте введения, которое представило бы слушающему героев или указало бы на место и время действия, замедляет возникновение нужной направленности восприятия, от которой в значительной мере зависит быстрота и правильность понимания сказанного.

Композиционную трудность представляет собой и такое развитие сюжета, когда действие разворачивается не в одном временном плане, а зигзагообразно, когда наряду с рассказом о событиях, происходящих в настоящем, припоминается вдруг прошлое, говорится о будущем.

Наличие нескольких сюжетных линий раздваивает внимание слушающего и замедляет понимание.

Все перечисленные трудности типичны также и для восприятия содержания текста при чтении, но при восприятии устной речи они находят свое наибольшее выражение.

При чтении можно подумать над трудным местом, можно вернуться назад или заглянуть вперед. При устном восприятии слушающий либо понял смысл сказанного в тот момент, когда услышал, либо упустил его, а с ним подчас и потерял нить повествования.

К числу условий, определяющих собой степень трудности восприятия устной речи, можно отнести: темп речи, обращенность или необращенность

речи к слушающему, привычку к голосу говорящего, наличие или отсутствие зрительной опоры. Все это трудности, характерные только для устной речи.

Нам обычно кажется, что иностранцы говорят очень быстро, в то время как такой же темп речи нашего соотечественника кажется нам совершенно естественным. Это происходит оттого, что мы не успеваем проговаривать то, что слышим. Возможен отрыв внутренней речи от воспринимаемого, пробелы в понимании. Ни о каком понимании незнакомых элементов по контексту не может быть и речи при быстром темпе.

Быстрый темп речи на иностранном языке является препятствием, иногда очень трудно преодолимым и для опытного слушателя, не говоря уже о начинающем. В быстрой речи меняется качество звуков, неударные звуки редуцируются, иногда совсем опускаются, слова и фразы приобретают непривычное звучание.

Характер восприятия речи зависит также и от того, обращена ли речь непосредственно к слушающему или он как бы со стороны слышит чужой разговор, должен ли слушающий одновременно обдумывать ответ или этого от него не требуется.

Если говорящий обращается непосредственно к слушающему и видит его реакцию, он может, заметив, что слушающий испытывает затруднения, замедлить темп речи или остановиться на время, чтобы дать возможность слушающему обдумать услышанное, повторить то, что не было слышано, или иным способом помочь собеседнику. Когда же речь обращена к аудитории или к третьему лицу, то, естественно, слушающему приходится приспособляться к существующим условиям восприятия речи и самостоятельно справляться с трудностями.

Однако в последнем случае у него есть и определенные преимущества. Он может все внимание сосредоточить на восприятии чужой речи, в то время как, принимая непосредственное участие в разговоре, он должен раздваивать внимание, одновременно обдумывая ответ собеседнику. И это на первых порах очень мешает слушающему.

Для слушающего далеко не безразлично также и то, чей голос он слушает, привычный ли голос учителя или голос незнакомого человека. Мы постоянно можем наблюдать, как теряются наши ученики, когда к ним с са-

мым элементарным вопросом обращается незнакомый человек. Это вызывается целым рядом обстоятельств, и прежде всего индивидуальными особенностями речи говорящего — тембр голоса, дикция, своеобразие произношения отдельных звуков.

Если ученики привыкли к речи учителя-мужчины, им особенно трудно воспринимать речь женщины, и наоборот.

От отчетливости и экспрессивности речи в огромной степени зависит характер восприятия.

Ученики, как правило, лучше понимают речь учителя, который говорит громко и внятно, нежели речь своих товарищей, говорящих обычно вяло и неуверенно.

Большое значение для понимания устной речи, как говорилось выше, имеет наличие зрительной опоры. Когда слушающий видит перед собой говорящего, наблюдает за тем, как он произносит звуки, органы речи слушающего как бы сами собой укладываются аналогичным образом, ему легче воспроизвести во внутренней речи и узнать звуки, слова, выражения, которые он слышит. Сидя далеко от говорящего, мы хуже слышим его не только из-за ослабления звука, но и потому, что не можем различать артикуляцию. По телефону или по радио иностранная речь воспринимается еще труднее, чем в беседе с глазу на глаз.

Зрительной опорой мог бы служить и графический образ слышимого слова, прочно усвоенный учащимся, но из-за большого расхождения в написании и произнесении очень многих иностранных слов эффект от такой зрительной опоры бывает обратным. Под влиянием графического образа, как более четкого, искажается звуковой образ (или просто такая связь не устанавливается), ученик не узнает со слуха знакомого по письменным текстам слова.

При восприятии иностранной речи на слух необходимо учитывать особенности диалогической и монологической речи. Восприятие каждого из этих видов речи связано с различными трудностями.

Монологическая речь контекста. В самом содержании монологической речи слушающий должен найти все, что необходимо для ее понимания.

Полнота понимания при монологической речи в значительной мере определяется полнотой и закончен-

ностью изложения. Для монологической речи характерны развернутые предложения, полный стиль произношения. В этом отношении, как и в выборе грамматического и лексического материала, она приближается к письменной речи.

Для монологической речи характерно наличие единой темы. Она логично построена, каждое следующее предложение дополняет и развивает предыдущее. Правильная направленность понимания, возникшая в начале рассказа, помогает понять все дальнейшее. Но малейший пробел в понимании, если он касается фактов, существенных для всего содержания, может привести к потере нити повествования, и последующее изложение уже не поможет делу — ученик, как правило, перестает слушать.

Поэтому при восприятии монологической речи особую трудность представляет быстрый темп речи, не позволяющий задержаться хотя бы на мгновение и решить более трудную мыслительную задачу.

Восприятие монологической речи бывает более или менее длительным и поэтому требует достаточно развитой слуховой памяти. Монологическая речь более естественна в условиях класса — это обычная для преподавания всех учебных предметов форма общения: учитель (или один из учеников) говорит, а весь класс слушает.

Поэтому в слушании монологической речи на уроке можно достичь большего объема тренировки.

Диалогическая речь ситуативна. Это определяет ее крайнюю лаконичность как по форме, так и по содержанию. Для нее характерен неполный стиль произношения, эллиптические конструкции, бессоюзная связь. Мысли не излагаются в развернутой форме, говорящие часто ограничиваются намеками, но между тем они отлично понимают друг друга на почве общности ситуации.

При слове «Идет!» стоящие на трамвайной остановке прекрасно понимают, что идет нужный трамвай; произнесенное у дверей класса это слово означает *идет учитель*, а у окна в пасмурный день значит *идет дождь*.

Естественно, что в каждой из указанных ситуаций это слово произносится с разной интонацией, выражающей отношение говорящего к высказываемому.

Диалогическая речь отличается от монологической большей эмоциональностью и выразительностью. В процессе диалогической речи, как правило, присутствует зрительная опора (кроме разговора по телефону). Диалогическая речь не всегда является строго последовательной, для нее характерна быстрая смена тем; быстрый обмен репликами требует от говорящего быстроты реакции, хорошей готовности, памяти.

Наблюдения, проведенные педагогами над восприятием речи на слух в разнообразных условиях, говорят о том, что «при прочих равных (учебных) условиях самым легким видом понимания является понимание устной монологической речи преподавателя, когда слушающий видит говорящего и слышит обращенную к нему речь. Самый сложный вид понимания — это понимание устной диалогической речи, когда слушающий не видит говорящего и не участвует в акте общения, т. е. слушает речь, обращенную не к нему»¹.

Анализ явлений, затрудняющих восприятие речи на слух, позволяет правильно отобрать и градуировать материал, используемый для обучения пониманию на слух, и служит основанием для разработки системы упражнений, направленных на то, чтобы обучить учащихся преодолению рассмотренных трудностей.

Основные выводы, которые на основании этого анализа можно сделать, состоят в том, что, обучая слушанию устной речи, необходимо с определенного момента ставить учащегося в такие условия, в которых он должен будет столкнуться с этими трудностями. Сначала учитель вычленяет их и ограничивает их количество, затем постепенно увеличивает это число и заканчивает работу тренировкой восприятия речи в естественных условиях, когда все эти трудности выступают в комплексе.

Анализ процесса восприятия речи на слух и рассмотрение трудностей, сопровождающих эту речевую деятельность, позволяют нам сформулировать ряд дидактических задач, разрешив которые, можно выработать комплексное умение понимать иностранную речь на слух.

Первый круг дидактических задач, связанных с восприятием речи:

¹ И. Ф. Огородникова, Некоторые вопросы обучения пониманию иностранной речи на слух, «Ученые записки I МГПИИЯ», т. XXII, 1959, стр. 114.

1. Членить связную речь на предложения.
2. Членить предложения на синтагмы.
3. Узнавать в потоке речи слова, претерпевшие изменения в результате ассимиляции, редукции и др.
4. Выделять слова, стоящие под ударением.
5. Определять тип интонации, с которой произнесено данное слово или предложение.
6. Научить узнавать (выделять) на слух слова и речевые образцы, включающие определенные звуки.
7. Дифференцировать слова, содержащие сходные звуки.
8. Воспринимать речь на слух как при наличии, так и при отсутствии зрительной опоры.
9. Воспринимать речь определенного темпа.
10. Воспринимать речь разных лиц.

Последние три задачи носят более общий характер по сравнению с задачами предыдущими и могут быть решены окончательно только на последней стадии обучения. В процессе же обучения можно выдвинуть промежуточные задачи, которые являются облегченными вариантами и постепенно подводят к решению конечных задач. Например, такие задачи: воспринимать речь, глядя в книгу, на картину; воспринимать речь учителя; воспринимать речь в замедленном, среднем темпе.

В связи с обучением пониманию речи нужно решить следующие дидактические задачи:

1. Узнавать и понимать слова, грамматические формы и выражения в тех сочетаниях, в которых они прежде встречались: а) при знакомом окружении, б) при новом окружении.
2. Понимать слова и грамматические формы и выражения ранее известные, но в новых комбинациях.
3. Выделять факты, о которых идет речь в сообщении. Отделять один эпизод от другого.
4. Наблюдать последовательность действий.
5. Представлять себе то, о чем идет речь.
6. Научить выделять идеи, высказанные в речи.
7. Научить отличать основное от второстепенного.
8. Предполагать возможное содержание высказывания: а) по экспозиции, б) по ситуации (для диалогической речи).
9. Понимать речь говорящего в целом, независимо от наличия отдельных непонятных мест.
10. Определять смысл незнакомого по контексту.

II. СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ УСТНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ

Развитие умения воспринимать устную речь на слух является существенной частью любого вида работы, проводимой в устной форме. Это не значит, однако, что обучение пониманию речи можно пустить на самотек.

Многообразие и сложность умений и навыков, входящих в качестве компонентов в сложное умение понимать на слух устную речь на иностранном языке, требует целой системы специальных упражнений.

В связи с вопросом о системе упражнений мы должны рассмотреть задачи и содержание упражнений, а также последовательность их применения.

Известно, что наиболее эффективны строго целенаправленные упражнения. В данном случае это упражнения, которые непосредственно направлены на развитие умений и навыков, необходимых для полного, точного и быстрого понимания речи.

В разделе, посвященном характеристике процесса понимания речи на слух, говорилось о том, что понимание речи опирается на ее восприятие, сопровождается узнаванием и дифференцированием языковой формы. Отсюда возникает необходимость в следующих умениях:

а) услышать звук, слово, грамматическую форму или конструкцию;

б) определить значение слова, грамматической формы или конструкции в знакомом контексте;

в) отличить слово или грамматическую форму от других сходных с ними слов или грамматических форм и конструкций в знакомом контексте;

г) определить значение слова или грамматической формы в любом контексте, отличить его от других сход-

ных слов и грамматических форм в любом незнакомом контексте;

д) определить по формальным признакам слова, обозначающие действие и деятеля;

е) определить значение незнакомого слова по контексту (при наличии условий для обоснованной догадки).

Каждое из этих умений должно развиваться при помощи особых упражнений. При выполнении таких упражнений основное внимание учащихся обращается на звуки, слова, языковые формы, конструкции и их связь с содержанием текста.

В результате этого у учащихся формируются первичные умения восприятия, осмысления, дифференцировки и узнавания языковых явлений, необходимых для восприятия и понимания устной речи.

Учитывая, что наличие большого количества речевых единиц, которые учащиеся могут целиком узнавать в потоке связной речи, облегчает непосредственное понимание смысла речи при слуховом восприятии, очень важно широко применять подготовительные упражнения, цель которых — тренировка слухового восприятия целых предложений и словосочетаний.

Для того чтобы сосредоточить внимание учащихся на языковой форме, такие упражнения целесообразно проводить на разрозненном языковом материале. Эти упражнения можно разделить на две группы: 1) работа над изолированным материалом — звуки, слова, словосочетания; 2) работа над целым предложением.

В упражнениях первой группы отрабатывается умение узнавать новые звуки и слова и дифференцировать сходные, узнавать и понимать грамматические формы (форма единственного или множественного числа существительных, личные формы глагола, степени сравнения прилагательных и др.) — все, что можно наблюдать на отдельном слове.

Для того чтобы научить учащихся понимать слова по контексту, очень важно направлять их внимание на сочетаемость слов, проводить эту работу систематически — устанавливать, какое определение может предшествовать данному определяемому, какой глагол обычно употребляется после данного существительного, какое дополнение следует, как правило, за данным глаголом и т. п. При выполнении этих упражнений может

иметь место перевод и анализ. Это чисто тренировочные упражнения. Здесь не требуется ни занимательности, ни какого-либо творчества.

В упражнениях второй группы основное внимание уделяется работе над целым предложением. Задача состоит в том, чтобы научить школьника узнавать и понимать типовые конструкции, образцовые фразы, по аналогии с которыми он сможет понять любые незнакомые предложения.

Работа над речевыми образцами предполагает длительные упражнения на однотипном материале. Наряду с овладением целыми конструкциями учащиеся должны научиться быстро выделять на слух слова, обозначающие действие и действующее лицо, опираясь на формальные признаки и место этих слов в предложении.

Упражнения, связанные с преодолением трудностей, вызванных слиянием, сцеплением, редукцией звуков в безударном положении, должны проводиться на целых предложениях.

Приучить учащихся не путать слова, сходные по звучанию, лучше всего работая с небольшим текстом. Работать над омонимами и многозначными словами можно только на материале целого предложения, а иногда и группы предложений для выяснения смысла интересующего слова.

Упражнения, проводимые на начальном и среднем этапах обучения на разрозненном языковом материале, принято называть языковыми или подготовительными упражнениями.

На последующих этапах обучения эти упражнения могут включаться в другие виды работ, проводимых на связном тексте, так как практически с этими трудностями учащийся встретится в связной речи. Это возможно только тогда, когда учащийся овладел определенной степенью автоматизации в пользовании языковой формой и может переключить внимание на содержание слышимого. Поэтому работа над языковой формой будет иметь подчиненное значение на этом этапе и не выделяется в особый тип упражнений.

В первом разделе речь шла о том, что восприятие связной речи сопровождается сложной мыслительной деятельностью и протекает в особых условиях, определяемых рядом акустических факторов. Отсюда возникает необходимость в упражнениях, направляющих вни-

мание на осмысление содержания воспринимаемой речи и на преодоление трудностей, связанных с восприятием. Такие упражнения принято называть речевыми.

При выполнении речевых упражнений учащиеся сталкиваются не с изолированной трудностью, как это было в подготовительных упражнениях, а с комплексом трудностей.

Речевые упражнения проводятся для того, чтобы учащиеся научились использовать подготовленные образцы в речевом синтезе, узнавать и понимать известные конструкции в разнообразном окружении.

При выполнении этих упражнений следует избегать перевода. Они могут сопровождаться анализом, но это будет только логический анализ, помогающий осмыслить содержание.

Это могут быть упражнения, направленные на восприятие общего смысла высказывания или на выделение отдельных смысловых групп, но всегда они направляют внимание слушающего на содержание речи и проводятся только на связном материале. Речевые упражнения всегда связаны с речевой ситуацией.

Связная речь может быть представлена в виде группы предложений или же в виде целого текста, описательного или повествовательного, фабульного или лишённого занимательной фабулы. Понимание связной речи в каждом случае носит своеобразный характер, сопровождается специфическими мыслительными процессами и поэтому требует в процессе обучения выполнения особых упражнений. Для восприятия связной речи в виде групп предложений необходимо владеть следующими умениями:

1) Соотносить часть и целое в процессе слухового восприятия, т. е. уметь находить в речи главную мысль, понимать общее содержание независимо от понимания отдельных элементов, догадываться о значении незнакомого, опираясь на контекст.

2) Создавать направленность мысли по экспозиции материала (например, по заглавию определять примерный круг вопросов, о которых может идти речь в тексте).

3) Мысленно представить себе то, о чем говорилось в тексте.

4) Понимать речь совершенно точно, без какого бы то ни было домысливания.

5) Понимать речь непосредственно, без перевода¹ Дополнительным умением, необходимым для того, чтобы понимать описательные тексты, является умение запоминать речь на слух. Опора на память здесь особенно важна, так как описательные тексты не содержат развивающегося действия и не дают возможности следить за логикой изложения.

При восприятии повествовательных текстов наличие фабулы снимает трудности запоминания, но здесь требуется умение сосредоточить внимание на действиях и последовательности их протекания, а также на характеристике действующих лиц.

В число речевых упражнений войдут упражнения, развивающие умение соотносить часть и целое в процессе слухового восприятия, находить в речи главную мысль, основное содержание, обращать внимание на заранее указанный отрезок речи; понимать целое, независимо от отдельных трудных для понимания частей (слов и предложений); догадываться о значении отдельных элементов на основе понимания целого, т. е. использовать языковую и логическую догадку в процессе слухового восприятия.

В процессе выполнения речевых упражнений учащиеся должны научиться преодолевать трудности, связанные с условиями восприятия связной иностранной речи на слух, научиться членить связную речь на предложения. Определять интонационный рисунок связной речи, понимать речь в нормальном темпе, уметь понимать речь разных людей, а не только своего учителя, научиться слушать речь без зрительной опоры, а также речь, записанную на магнитофонную пленку, и др. Все эти умения должны быть развиты у учащихся постепенно при строгом соблюдении градации трудностей. Поэтому начинать приходится со слушания речи учителя в несколько замедленном темпе со зрительной опорой, потом можно переходить к ускорению темпа речи, затем к устранению зрительной опоры. Постепенно можно приучить учащихся слушать знакомый им голос учителя в записи на пленку. Начиная этот вид работы, приходится вначале вновь замедлять темп речи и давать

¹ С. П. Золотницкая, Обучение пониманию устной речи на французском языке в V—VI классах восьмилетней школы. Канд. диссертация, М., 1960.

учащимся зрительную опору в виде печатного текста, серии картин или фильма. Следующим этапом будет привлечение новых дикторов. Возможно, впоследствии возникнет необходимость опять вернуться к зрительной опоре. Таким образом, серии однотипных упражнений в случае необходимости могут повторяться всякий раз при введении нового фактора, усложняющего восприятие речи. Постепенно надобность в отдельных звеньях этой серии будет отпадать и изменение одного условия перестанет влиять на другие.

Восприятие языкового материала и в еще большей мере восприятие содержания требует устойчивости внимания, хорошо развитой логической памяти и сопровождается значительным волевым усилием. Поэтому в курс обучения пониманию речи на слух необходимо включить упражнения, содержанием которых будет тренировка внимания, развитие логической памяти, упражнения, воспитывающие волю.

Последовательность упражнений на восприятие устной речи, как и любых других упражнений, используемых для развития какого-либо навыка, должна отражать нарастание трудностей. Трудность выполнения упражнений определяется, во-первых, материалом упражнения, т. е. теми языковыми явлениями, которые оно включает, а также содержанием, темой, композицией текстового материала; во-вторых, характером деятельности учащихся (выполнение приказаний учителя, пересказ содержания на русском языке, ответы на вопросы на иностранном языке и т. п.); в-третьих, условиями проведения упражнений (темпом воспринимаемой речи, наличием или отсутствием зрительной опоры и др.).

Градация материала по трудности рассматривается в разделе, посвященном анализу текстового материала. Здесь мы остановимся на распределении упражнений в соответствии с их характером и условиями проведения.

Исследования советских методистов, на которые мы опирались, а также изучение школьной практики свидетельствуют о том, что языковые упражнения, которые являются подготовительными, должны предшествовать речевым. Все виды подготовительных упражнений — лексических, грамматических и фонетических — должны проводиться параллельно.

Сначала каждое упражнение должно содержать одну какую-нибудь трудность, потом трудности можно комбинировать. На первом этапе языковые трудности можно включить только в знакомый контекст, а потом и в новый.

Как подготовительные, так и речевые упражнения имеют место на всех этапах обучения, но соотношение их будет меняться: на начальном этапе обучения в V классе основное место займут подготовительные упражнения и прежде всего те, которые обучают узнаванию слов и предложений на слух. В VI классе одинаковое место будут занимать как подготовительные, так и речевые упражнения. Среди последних большее место займут упражнения на дифференцирование сходных явлений. Эти упражнения останутся и на последующих этапах, но займут подчиненное место. На среднем этапе обучения основное место принадлежит речевым упражнениям. Тем не менее использование нового или сложного материала может потребовать предварительной отработки его в ряде подготовительных упражнений. На старшем этапе нужно практиковать упражнения, подготавливающие умение понимать незнакомые слова по контексту. Внутри подготовительных упражнений более легкими являются упражнения на узнавание языкового материала. В то же время они развивают умение, без которого невозможно дифференцирование сходного. Поэтому надо начинать с упражнений на узнавание знакомого. Последовательность речевых упражнений определяется целым рядом различных соображений.

В отличие от чтения, при котором легче определить смысл отдельных частей рассказа, так как текст находится перед глазами, при слушании речи легче охватить текст целиком, нежели припомнить содержание отдельных его частей. Разделить текст на части без зрительной опоры тоже нелегко. Поэтому упражнения, требующие целостного восприятия содержания, должны предшествовать тем видам работы, которые требуют расчленения текста на части.

Сначала идут упражнения, в которых нужно перераспределять уже готовый материал в виде контрольных предложений, готовых заголовков, иллюстраций. Потом ставится задача самостоятельно расчленить и озаглавить тексты, дать к ним иллюстрации.

Упражнениям, при выполнении которых от учащихся требуется собственная оценка услышанного, предшествуют те, где нужно найти в текстах данные, свидетельствующие об оценке автором того или иного факта или персонажа.

Упражнения, обучающие предметному пониманию, легче упражнений, обучающих логическому пониманию, и служат для них базой. Поэтому с них и следует начинать. Наиболее трудны упражнения, которые требуют дать оценку прослушанному, вскрыть в какой-то мере подтекст. Они могут базироваться только на очень точном и достаточно полном понимании самих фактов и связей между ними. Поэтому такие упражнения даются в конце всей серии.

Начинать легче с упражнений, не требующих ответа на иностранном языке, и постепенно переходить к ответам на вопросы и пересказу на иностранном языке.

Усложнение упражнений должно происходить в нескольких направлениях:

а) усложнение языкового материала за счет пройденного в данном классе и за счет расширения незнакомого материала, который можно понять по контексту или без которого можно понять слышимое,

б) усложнение содержания текста,

в) увеличение объема текста,

г) более широкое включение элементов диалогической речи,

д) устранение зрительной опоры,

е) возрастание темпа речи,

ж) привлечение разных лиц, выступающих в качестве диктора.

Эти трудности могут подключаться как каждая в отдельности, так и в комбинации друг с другом.

Каковы взаимоотношения между упражнениями, обучающими преодолению трудностей, связанных с пониманием сюжета, и специфическими условиями для восприятия?

Естественно, что о полном понимании прочитанного можно говорить только при наличии благоприятных условий для слухового восприятия. Поэтому сначала следует подготовить учащихся к преодолению определенной трудности, связанной с восприятием, например, приучить слушать речь учителя в записи на пленку, а потом уже ставить перед ними определенную задачу, тре-

бующую смыслового анализа. Когда учащийся научится легко преодолевать задачи такого рода — например, выделять главную идею рассказа, — можно менять условия восприятия речи: привлечь нового диктора, ускорить темп речи учителя.

Упражнения, при выполнении которых учащийся тренируется в понимании речи со зрительной опорой — картинками, диафильмами, фильмами, облегчающими условия восприятия, одновременно являются и упражнениями, специально развивающими привычку и умение связывать слышимое с определенным зрительным образом.

УПРАЖНЕНИЯ, ОБУЧАЮЩИЕ ПОНИМАНИЮ РЕЧИ НА СЛУХ

I. Подготовительные упражнения

1. Узнать определенный звук в словах и предложениях.

Пример: [æ]: I saw a black cat.

[ŋ]: pen, looking, question, bring, singing

(Услышав слово, содержащее заданный звук, ученик поднимает руку.)

2. Определить на слух различия в звучании и значении слов.

Пример: pen [pen] pin [pɪn] ice [aɪs]
ten [ten] pen [pen] eyes [aɪz]

3. Выделить слова с определенным аффиксом.

Пример: -er [ə] to write — writer — writing
singing — to sing — singer

4. Определить ударные слоги в словах.

Пример: 'trolley-bus; 'schoolchildren; thir'teen

(Изобразить графически ударные и безударные слоги.)

5. Выделить ударные слова в предложении. (Ритм предложения можно отстучать карандашом.) Разделить предложение на синтагмы.

6. Определить, с какой интонацией произнесено слово, группа слов или предложение.

Пример: ↑ Sorry.

Good ↑ morning.

↓ Sorry.

Good ↓ morning.

Have you a ↑ pen?

Is this a ↑ pen or a ↓ pencil?

↓ What have you?

10. Определить значение отдельных слов или предложений.

11. Определить на слух значение многозначных слов или омонимов в отдельных предложениях.

Пример: What is the **time**?
I am here for the first **time**.

12. Определить значение предложений, включающих слова, которые обозначают парные понятия.

Подобные слова могут быть включены в повелительную конструкцию. Понимание таких примеров легко проверить, предлагая учащимся выполнить определенные действия.

Пример: **Take** the cup from the shelf.
Put the tea-pot on the shelf.
Bring a piece of chalk.
Take away these books.
Don't forget to shut the door when you **go out**.
Don't forget to say "Good morning" when you **come in**.

13. Определить значение предложений, в которых имеется предлог, стоящий в конце конструкции.

Пример: What are you looking at?
Whom were you speaking to?

14. Определить значение предложений, включающих различные части речи, совпадающие по форме.

Пример: He **works** at the library every evening.
You can find his **works** at the library.

15. Определить значение предложения, обратив внимание на слова с одинаковыми по форме и разными по значению аффиксами.

Пример: She usually **buys** books in the same bookshop.
Her eyes **shone** with pleasure.

16. Определить значение предложения, включающего глагол с послесловом.

Пример: He **put on** his glasses and took the newspaper.
Put all the dishes **away**.
Take it off immediately!

17. Определить значение предложения с бессоюзным соединением.

Пример: They promised they would wait for us.

18. Узнать на слух и определить значение речевых образцов, включающих вопросительную конструкцию.

Поскольку это упражнение имеет очень существенное значение для подготовки к восприятию диалогической речи, рассмотрим его несколько подробнее.

Для того чтобы учащимся не приходилось отвлекаться и одновременно с восприятием вопроса обдумывать ответ на иностранном языке, понимание вопроса можно контролировать путем показа картинки соответствующего содержания, при помощи перевода или с помощью жеста. Упражнения можно разделить на группы в соответствии с различными типами вопросов:

а) Общие вопросы:

Have you a brother?

(Учащийся реагирует на этот вопрос кивком головы.)

Have you a red pencil?

(Ученик показывает предмет или его изображение на картинке.)

Do you like the weather today?

(Ученик делает кивок головой.)

б) Специальные вопросы:

How old is your brother?

(Ученик показывает карточку с изображением цифры или же пишет цифру на доске.)

What is your brother?

(Ученик показывает карточку, на которой изображен рабочий или доктор, или учитель.)

Where are the children?

(Ученик показывает картинку с изображением школы или леса, реки или пионерлагеря.)

Whose book is this?

(Тот, кому принадлежит книга, приподнимается с места или поднимает руку.)

With whom did you go to the cinema?

(Ученик указывает на кого-нибудь из присутствующих или поднимает одну из карточек лото, на которой изображены члены семьи.)

в) Противительные вопросы:

Have you a green or a red pencil?

(Ученик показывает соответствующий предмет.)

Is it warm or cold in the room?
(Предложение переводится.)

Will you go to the forest or to the river?
(Ученик показывает рисунок.)

г) **Вопросительно-отрицательные и отрицательно-вопросительные конструкции:**

You liked the performance. Didn't you?
(Ученик кивает головой.)

We have no lessons tomorrow. Have we?
(Перевод.)

По мере того как учащиеся прочно усваивают конструкции, необходимые для ответа, упражнения в понимании вопроса сопровождаются ответом на иностранном языке. Это в первую очередь относится к вопросам I и 4 групп, требующих ответа «Да» или «Нет».

19. В прослушанном предложении выделить слова, обозначающие действующее лицо, действие, объект действия.

Первоначально можно дать учащимся возможность прослушать предложение дважды и при повторном восприятии выделять требуемые слова поднятием правой руки, когда речь идет о действующем лице, левой, когда говорится о действии, обеих рук, когда говорится об объекте. Можно пользоваться разноцветными флажками, цветными карандашами и др.

20. Заполнить пропуск по смыслу.

Пример: In the morning I wash my hands and ... (face).
In ... (winter) children like to skate.

21. Прослушать слова или предложения, глядя на демонстрируемые учителем картинки или отдельные кадры диафильма.

Цель этого упражнения — приучить учащихся связывать слышимое с определенным зрительным образом.

22. Найти расхождение между содержанием показанной учителем картинки и произнесенной им фразой.

Пример: The box was painted yellow.
(Учитель показывает красную коробку.)

The girl had a ball in her hand.
(На картинке изображена девочка с флажком.)

23. Выбрать из имеющихся картинок те, которые могут служить иллюстрацией к произносимым учителем словам или фразам.

24. Прослушать перечень слов или словосочетаний, затем показать соответствующие предметы или картинки.

Это упражнение помогает развитию слуховой памяти.

25. Прослушать ряд слов, словосочетаний или целое предложение, затем повторить услышанное.

Это упражнение также тренирует слуховую память.

26. Прослушать несколько раз слова или отдельные предложения, произносимые в нарастающем темпе.

Для этого упражнения целесообразно использовать магнитофон.

II. Упражнения, обучающие пониманию связной речи на слух

Речевые упражнения мы распределили на подгруппы в зависимости от основной цели этих упражнений.

А. УПРАЖНЕНИЯ, ОБУЧАЮЩИЕ ПОНИМАНИЮ ГРУПП ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Обучать пониманию фактического содержания речи можно понимать при слушании высказывания любого содержания и жанра, начиная от самого элементарного текста, представленного группой предложений, связанных тематически. Упражнения, проводимые в связи с такими текстами, являются переходными от подготовительных к речевым.

1. Разделить связную речь, произносимую в нормальном темпе, на отдельные предложения.

Для того чтобы обозначить конец каждого предложения, можно поднимать руку или стучать карандашом по парте.

2. Прослушать и понять описание предмета, внешности человека и др. Вариантом может быть рассказ-загадка. По описанию определить, какой предмет задуман.

Пример:

You use me in winter. You put fire-wood into me.
You like to stand near me when it is cold. (*A stove*)

It is not very big. You carry it in your pocket.
You take it out when you want to unlock the door.

(*A key*)

Можно описать внешность кого-нибудь из присутствующих, не называя его имени. Ученики должны определить, о ком шла речь.

3. Понять серию вопросов, логически между собой связанных.

Пример:

At what o'clock do you get up?

Is it dark in the street when you get up?

Do you do your morning exercises?

Who prepares breakfast for you?

What do you usually have for breakfast?

Проверку понимания можно проводить так же, как и в упражнениях № 18 на стр. 35—36.

4. Прослушать группу предложений, связанных по смыслу. Учитель преднамеренно пропускает при чтении одно предложение. Нужно установить содержание пропущенного предложения.

Пример:

Somebody knocked at the door. It was the postman.
The letter was from Mother. (He gave me a letter.)

5. Прослушать группу предложений дважды. Установить, какое предложение было опущено или добавлено при повторении.

6. Прослушать группу предложений. Определить значение появившегося незнакомого или специально пропущенного слова.

Пример:

When I finished reading, it was dark in the street. I looked at my It was six o'clock. How short are days in winter. (*Watch*)

7. Прослушать группу предложений. Выделить то предложение, которое не подходит по смыслу.

Пример:

He liked his new school with its big classes and laboratories.

He often went fishing with his father.
Soon he saw a friend of his among his classmates.
His friend's name was Misha.

*Б. УПРАЖНЕНИЯ, ОБУЧАЮЩИЕ ПРЕДМЕТНОМУ
ПОНИМАНИЮ СВЯЗНОГО ТЕКСТА*

1. Прослушать текст, обратив внимание на определенные детали. Затем ответить на вопросы учителя.
2. Прослушать два варианта текста и найти расхождения.
3. Прослушать на иностранном языке текст, ранее известный на родном языке, установить расхождения.
4. Прослушать текст, затем среди написанных на доске контрольных упражнений подчеркнуть те, которые правильно отражают содержание текста.
5. Прослушать рассказ и дать перечень изложенных в нем фактов.

6. Прослушать рассказ или диалог, сопровождаемый демонстрацией картин, поясняющих отдельные эпизоды или служащих иллюстрациями к описанию.

Цель этого упражнения в том, чтобы связать слышимое с готовым изображением и в конечном счете приучить учащихся во время прослушивания мысленно рисовать картины того, о чем они слышат.

Учитель или кто-либо из учеников по его указанию подбирает картинки и демонстрирует их. Можно использовать эпидиаскоп для этого упражнения.

Одним из вариантов этого упражнения может быть прослушивание рассказа географического содержания с показом упоминаемых объектов на карте.

В старших классах можно практиковать прослушивание несложной инструкции технического содержания с демонстрацией соответствующих чертежей или схем.

7. Прослушать рассказ, сопровождаемый демонстрацией диафильма.

8. Прослушать речь, сопровождающую кинофильм.

9. Прослушать рассказ и перераспределить разложенные в неверной последовательности иллюстрации. Это упражнение, как и последующие два, приближают к самостоятельному ассоциированию содержания воспринимаемой речи с определенным зрительным образом.

10. Прослушать рассказ или диалог и затем самостоятельно выбрать из имеющихся иллюстраций те, которые соответствуют содержанию услышанного.

11. Прослушать рассказ и затем дома подобрать к нему иллюстрации.

Это упражнение наряду со своей основной задачей способствует также развитию слуховой памяти.

12. Сравнить прослушанный рассказ с картинкой и отметить имеющиеся расхождения.

13. Раскрасить имеющиеся у учащихся картинки в соответствии с прослушанным рассказом.

(Картинки могут быть сделаны в виде контуров, размноженных под копирку.)

В. УПРАЖНЕНИЯ, ОБУЧАЮЩИЕ ЛОГИЧЕСКОМУ ПОНИМАНИЮ

Большое значение для развития логического понимания имеют упражнения, развивающие воображение, умение предугадывать ход событий.

1. Определить общее содержание по заглавию.

2. Прослушать вступление к рассказу и высказать предположение о возможном его содержании.

Вступление может включать заглавие рассказа, краткую характеристику действующих лиц, указание на время и место действия.

3. Прослушать незаконченный рассказ и придумать к нему заключение.

4. Придумать новый вариант окончания к прослушанному рассказу.

5. Придумать эпизоды, которые могли бы предшествовать прослушанному рассказу.

Большое место в этой группе должны занимать упражнения, обучающие выделению главной мысли всего текста и отдельных законченных по смыслу частей.

6. Прослушать рассказ и из предложенных учителем нескольких формулировок основной мысли рассказа выбрать наиболее подходящую.

7. Прослушать рассказ и в максимально сжатой форме передать его содержание.

(В зависимости от этапа обучения и сложности текстов это можно сделать на родном или иностранном языке.)

Можно внести элемент соревнования в это упражнение — побеждает тот, кто в одной-двух фразах сумеет передать суть рассказа.

8. Прослушать текст и из числа предложенных учителем заглавий выбрать лучшее.

9. Прослушать текст и озаглавить его.

10. Ответить на вопросы учителя по смыслу отдельных отрывков текста.

11. Разбить текст на законченные по смыслу части.

12. Внести поправки в предложенный учителем готовый план.

13. Самостоятельно составить план текста.

14. Распределить предложенные заглавия к отдельным абзацам в последовательности, отражающей развитие события.

15. Самостоятельно озаглавить отдельные отрывки текста.

16. Поставить вопросы к тексту.

17. Найти нелогичность, допущенную в рассказе.

18. Прослушав текст, припомнить рассказы, схожие по ситуации или по персонажам. Провести аналогию, найти черты сходства и отличия.

19. Дать оценку прослушанным фактам с точки зрения их достоверности.

20. Отделить факты от заложенных в тексте идей.

Сюда же можно включить упражнения, обучающие пониманию подтекста и определению своего отношения к прочитанному.

21. Найти в прослушанном тексте данные, свидетельствующие об отношении автора к героям.

22. Дать характеристику поступков отдельных персонажей, сказать, кто из них поступает хорошо, а кто плохо.

23. Прослушав текст, определить расхождение между поступками героев и их словами.

Г. УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ СЛУХОВОЙ ПАМЯТИ

1. Запомнить перечень слов (с последующим показом названных предметов).

2. Запомнить ряд речевых образцов (с последующим показом соответствующих иллюстраций).

3. Запомнить перечень действий (с последующим выполнением).

4. Разучить на слух диалог, отрывок текста или стихотворение.

*Д. УПРАЖНЕНИЯ, ОБУЧАЮЩИЕ ПРЕОДОЛЕНИЮ
ТРУДНОСТЕЙ, ЗАВИСЯЩИХ ОТ УСЛОВИЙ
ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ*

1. Прослушать рассказ учителя, имея перед собой печатный текст.

2. Прослушать рассказ учителя, внимательно наблюдая за его мимикой и артикуляцией.

3. Прослушать рассказ, не глядя на учителя.

Цель упражнения — подготовить учащихся к восприятию речи, записанной на магнитофонную пленку. Слушая рассказ учителя, можно делать какие-либо пометки или зарисовки в тетради.

4. Прослушать известный ранее рассказ в ускоренном темпе.

5. Прослушать новый рассказ в замедленном темпе, а затем повторно прослушать его в более быстром темпе.

6. Прослушать рассказ учителя в записи на магнитофонную пленку в медленном темпе, имея перед собой печатный текст.

7. Прослушать рассказ учителя в записи на пленку в естественном темпе, имея перед собой печатный текст.

8. Прослушать рассказ учителя в записи на пленку в естественном темпе при отсутствии текста¹.

9. Прослушать диалог между двумя учителями в замедленном темпе, потом тот же диалог в более быстром темпе.

10. Прослушать диалог в исполнении знакомых голосов, записанный на магнитофонную пленку в естественном темпе, имея перед собой текст.

11. Прослушать диалог в исполнении знакомых голосов, записанный на магнитофонную пленку в замедленном, а потом в естественном темпе без зрительной опоры.

¹ Мы опускаем упражнения, при которых зрительной опорой служит картинка, диафильм или кинофильм, так как они аналогичны тем, которые были рассмотрены на стр. 39—40.

12. Прослушать рассказ в исполнении нового диктора в замедленном темпе со зрительной опорой.

13. Тот же рассказ прослушать без зрительной опоры.

14. Тот же рассказ в естественном темпе.

15. Прослушать диалог в исполнении незнакомых голосов в замедленном темпе со зрительной опорой.

16. Тот же диалог прослушать без зрительной опоры.

17. Прослушать краткое изложение рассказа, а затем прослушать этот же рассказ полностью в записи на магнитофонную пленку.

Умение понимать речь на слух можно развивать как при помощи специальных упражнений, так и при выполнении упражнений, преследующих комплексные цели, например: вопросо-ответные упражнения, прослушивание текста, объясняющего новый лексический материал; слуховые диктанты; прослушивание текста, на материале которого затем будут развиваться навыки говорения; прослушивание отрывка текста или отдельных предложений с последующим их воспроизведением в интервале между записями.

Слуховые диктанты проводятся с целью научить школьников точно воспринимать фонемы, отсутствующие в родном языке или похожие на фонемы родного языка, выделять слова в потоке речи.

Следует проводить диктанты с использованием тонфильмов, чтобы научить учащихся воспринимать звуки без зрительной опоры.

Хорошим упражнением является прослушивание звукового сопровождения к диафильму или кинофильму с последующей постановкой вопросов и пересказом содержания на иностранном языке.

Упражнения, целью которых является усвоение языкового материала, имеющие в то же время большее значение для тренировки в понимании, отличаются содержанием от упражнений, главной целью которых является обучение пониманию на слух. В первом случае в упражнение включается главным образом то, что нужно усвоить для активного использования, во втором — материал, содержащий определенные трудности.

Весь этот материал не дается, конечно, в виде схем или парадигм, а приводится на живых примерах, во фразе или группе предложений.

При выполнении этих упражнений полезно широко использовать наглядность.

Упражнения в слушании устной речи подготавливают материал для воспроизведения речи. Это двусторонний процесс: упражнения на воспроизведение вырабатывают у учащегося умения, необходимые для восприятия устной речи на слух.

Слуховая память развивается при заучивании на слух диалогических и монологических текстов.

При обучении диалогической речи учащийся упражняется в восприятии речи на слух в условиях кратковременности и ситуативности.

Методика проведения упражнений

Наряду с проблемой отбора упражнений перед нами стоит также задача решить вопрос о том, в какой форме проводить эти упражнения, как осуществлять проверку понимания прослушанного, как использовать при этом технические средства.

Выбор того или иного вида контроля понимания определяется целью проведения данного упражнения, характером используемого в упражнениях материала, этапом обучения.

При проверке языковых упражнений целесообразно использовать перевод слов, широко применять картинки и предметы для иллюстрации того, о чем говорит учитель.

При дифференциации звуков ученикам достаточно поднять руку, чтобы учитель мог судить о точности восприятия материала.

Понимание нового слова по контексту желательно проверять путем небольшой беседы с учеником на родном языке, так как учителю важно не только установить факт правильного понимания данного слова, но и проверить умение ученика правильно строить ход рассуждений.

Контроль с использованием иностранного языка уместен тогда, когда учащиеся уже достаточно подготовлены к нему и когда он проводится в связи с упражнениями, целью которых является не только обучение восприятию иностранной речи, но и усвоение учащимися языкового материала и развитие умений, связанных с его воспроизведением.

Почти любой вид контроля можно проводить как в письменной, так и в устной форме: написать транскрипционный значок, передающий прослушанный звук, дать перевод услышанного слова, ответить на вопросы по смыслу прослушанного.

Особенно распространенным является письменный пересказ на родном языке прослушанного сообщения. Он позволяет проверить, как каждый ученик справился с имеющимися в тексте трудностями.

Еще один вид проверки — подчеркивание учениками правильного ответа на вопрос учителя или правильного предложения, передающего основные этапы изложенного.

Такая проверка помогает сэкономить много времени. Нужные для этой проверки материалы можно напечатать на машинке. Было бы очень полезно издавать специальные тетрадки с материалом для проверки понимания устной речи.

Письменные формы контроля особенно удобны для итоговых занятий, так как позволяют наиболее экономно и точно установить уровень того или иного умения.

Для того чтобы повысить уровень умений учащихся воспринимать речь на слух, необходимо систематически проводить контрольные работы, целью которых должна быть последовательная проверка умения воспринимать изолированный материал и связную речь, группы предложений и целые тексты, диалогическую и монологическую речь, речь, произносимую в разном темпе, понимать речь разных людей и т. д.

Как за выполнение упражнений, так и за контрольные работы необходимо выставлять оценки.

Разрабатывая методику проведения упражнений в восприятии речи на слух, нельзя обойти также и вопрос о том, должны ли учащиеся получать задание до прослушивания текста или же после него.

На этот вопрос нельзя дать универсального ответа, пригодного для любого случая, и здесь все зависит от цели и характера задания.

Для того чтобы заранее подготовить слушающего к восприятию определенных языковых фактов или фактов, относящихся к содержанию, задания лучше давать до прослушивания. В том случае, когда ученик сам должен дать оценку прослушанному, когда восприятие

должно носить не выборочный, а целостный характер, задание лучше давать после прослушивания. При проведении языковых упражнений задание всегда следует давать заранее, иначе ученик не будет знать, на что ему обратить внимание, а при речевых — возможны разные варианты.

В советской методике уделялось много внимания разработке вопросов, связанных с применением наглядности при работе над языковым материалом, а также использованию наглядности для развития умения говорить. Однако такой важный вопрос, как использование наглядности при обучении пониманию речи на слух, совершенно не освещен в методической литературе.

Для того чтобы понять слышимое так же, как и читаемое, очень важно мысленно представить себе то, о чем ведется рассказ. Это умение также нужно развивать.

Развитие данного умения начинается с упражнений, целью которых является установление связи между слышимым и изображенным на рисунке.

Для того чтобы приучить учеников представлять себе то, о чем рассказывает учитель, следует сопровождать рассказ показом картинок, отражающих содержание слышимого, или просмотром диафильма или кинофильма.

Очень полезно до показа картинок предложить ученикам дать описание того, что они представляют себе, слушая рассказ.

Чрезвычайно важной формой наглядности при обучении восприятию устной речи является тонфильм, который учащиеся могут прослушивать при помощи магнитофона.

Магнитофон можно использовать при выполнении как языковых, так и речевых упражнений. В первом случае смысл использования магнитофона состоит в том, чтобы освободить учителя от воспроизведения материала и позволить ему сосредоточить все внимание на реакции класса. Это существенно облегчает работу учителя, так как воспроизведение материала, особенно с целью дифференцирования звуков, разных видов интонации и др., требует от учителя очень точного и неварьируемого воспроизведения, что представляет определенную трудность и порой поглощает все внимание учителя, мешая ему целиком сосредоточиться на наблюдении за тем,

все ли учащиеся точно улавливают разницу в воспроизводимом материале, все ли узнают демонстрируемые звуки, слова, грамматические явления. Поэтому магнитофон является хорошим подспорьем при проведении языковых упражнений.

Однако при речевых упражнениях использование магнитофона неизмеримо важнее. Существуют такие виды работы, при которых без помощи магнитофона невозможно обойтись. Выше говорилось о том, что наличие зрительной опоры в виде артикуляции, мимики и жеста говорящего значительно облегчают восприятие слышимого. Но на практике эти условия не всегда бывают в наличии, например при слушании радио, разговоре по телефону, слушании докладов в большой аудитории. Поэтому важно научить учащихся обходиться без зрительной опоры. В классе это практически невозможно осуществить в том случае, когда говорит сам учитель. Прослушивание магнитофонных записей создает возможность для восприятия устной речи без зрительной опоры. Незаменим магнитофон и при выполнении упражнений, цель которых — приучить учащихся к восприятию речи определенного темпа. Учителю очень трудно менять темп своей речи, постепенно ускоряя его и соблюдая строго равномерное нарастание темпа. В звукозаписи это сделать легче.

Наконец, магнитофон дает учащимся возможность слушать голоса разных людей.

Все сказанное несколько не снижает роли учителя в деле обучения учащихся пониманию речи на слух.

По существу именно речь учителя и создает языковую атмосферу на уроке, особенно на первых этапах обучения, когда сами учащиеся еще не овладели в достаточной степени речью на иностранном языке.

Поэтому к речи учителя предъявляются очень высокие требования. Она должна быть нормативной. Произношение должно быть стандартным, т. е. лишенным ярко выраженных индивидуальных особенностей. Речь учителя должна быть громкой и отчетливой, так как от силы раздражителя, как говорилось выше, зависит яркость звуко-моторного образа.

Очень большое значение имеет четкая дикция и правильный ритм.

Речь учителя должна отличаться определенной артистичностью, он должен свободно владеть жестом, ми-

микой, обеспечивая таким образом зрительную опору для восприятия речи.

Требования к темпу речи учителя меняются в зависимости от характера материала и этапа обучения.

Речь преподавателя, относящаяся к классному обиходу, должна отличаться от его речи в момент объяснения нового. Речь, относящаяся к организации урока, должна быть беглой, вестись в естественном темпе. Она должна быть построена в основном на изученном материале. В отдельных случаях, забегая вперед, учитель может включать в свою речь то, что учащимся еще только предстоит пройти в будущем. В этом случае он ограничивается переводом предложения, включающего незнакомое явление, и не останавливается на его объяснении.

Речь учителя, относящаяся к классному обиходу, должна быть стереотипной. Нежелательно, чтобы учитель пользовался каждый раз новыми речевыми штампами по поводу отдельных элементов урока. Тогда учащиеся быстрее привыкнут его понимать.

При объяснении нового материала речь должна быть замедленной и особенно четкой, в отдельных случаях возможно повторение. Пока учащиеся не приучены воспринимать иностранную речь на слух, весь материал, предназначенный для понимания, следует повторять два-три раза, но уже со второго полугодия в V классе надо стремиться к тому, чтобы учащиеся понимали сказанное с первого раза. Повторение допускается только при усложнении языкового материала или в отдельных трудных местах. Иногда повторное прослушивание текста рекомендуется для того, чтобы учащиеся обратили внимание на какие-либо детали.

Чтобы восприятие речи учителя имело желаемый эффект, оно должно находиться под постоянным контролем. Нередко учитель переводит все, что сам говорит, или значительную часть сказанного им. Это приводит к тому, что учащиеся пропускают мимо ушей то, что говорится на иностранном языке, и внимание обращают только на то, что учитель говорит по-русски. Как бы ни была совершенна его речь на иностранном языке, в этом случае она пропадает даром. Если учитель не переводит того, что говорит, и не проверяет того, как учащиеся его поняли, есть опасность, что ученики многое понимают неверно. Они просто пытаются дога-

даться о том, что может быть сказано в данной ситуации.

Поэтому после введения нового выражения можно один раз перевести его, а затем всякий раз проверять, правильно ли его поняли ученики. За понимание речи учителя учащимся можно ставить отметку. Через некоторое время, когда большинство учеников усвоило данное выражение, можно перейти к эпизодической проверке его понимания.

III. МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ НА СЛУХ

На каком материале следует обучать пониманию на слух?

Это одна из наименее разработанных проблем.

Понимание речи учителя в ходе урока и речи товарищей является неотъемлемой частью всей системы овладения умением понимать речь на слух, но свести к этому минимуму всю задачу, конечно, нельзя.

По-видимому, нужно говорить о понимании связной речи как диалогического, так и монологического характера. В связи с этой задачей приходится решать вопросы о тематике, содержании речи и о стиле речи. Все эти вопросы теснейшим образом взаимосвязаны.

Поскольку успешное течение процесса восприятия речи зависит от качества и темпа проговаривания воспринимаемого материала в форме внутренней речи, хорошего уровня восприятия можно добиться только при материале, достаточно отработанном в процессе говорения или чтения. Поэтому тексты, рассчитанные на восприятие на слух, должны быть построены в основном на отработанном материале. Но нельзя упускать из виду и того, что практически понимание содержания текста возможно без понимания некоторых слов.

В частности, не является строго обязательным понимание слов, обозначающих степень качества, таких, как *довольно, очень, слишком, весьма* (rather, very, too).

При благоприятных условиях создается возможность также и для понимания некоторых незнакомых ранее слов по контексту.

Такие условия определяются, с одной стороны, ха-

рактором текста, а с другой — особенностями самих слов¹.

Восприятие текста, содержащего незнакомые слова, отчасти напоминает восприятие текста, в котором некоторые слова пропущены. Для того чтобы восполнить этот пробел, необходимо хорошо понимать замысел говорящего и испытывать интерес к тому, что слышишь. Только при этом мысль слушающего работает интенсивно и плодотворно, возникает антиципация, т. е. предвосхищение того, что должно следовать за уже сказанным, а это и есть то условие, которое необходимо для возникновения обоснованной догадки о значении незнакомого слова.

Чтобы мысль слушающего могла обогнать рассказчика, воспринимаемый текст должен быть абсолютно доступен по содержанию и языку, а это значит, что текст должен быть построен на знакомом и уже достаточно прочно усвоенном грамматическом материале, чтобы ученик без труда мог опереться на него, и содержать такое количество новых слов, чтобы их приходилось не более, чем по одному на пять-шесть предложений. Естественно, что в предложении не может быть более одного незнакомого слова.

Можно привести ряд веских доводов в пользу того, что восприятию речи на слух следует обучать на том же материале, что и говорению, а не на материале, предназначенном для чтения. Такие характерные для книжно-письменного стиля черты, как длинные предложения, идиоматичность и образность языка, крайне затруднительны для восприятия речи на слух. В школе и не ставится цель — научить пониманию на слух лекций и докладов, необходимо добиться только понимания учащимися разговорной речи на бытовые темы. В понимании такого материала они и должны упражняться.

Анализ условий, влияющих на понимание речи, воспринимаемой на слух, служит основанием для того, чтобы установить, каким должно быть содержание текстов и форма изложения.

¹ Вопрос этот разработан больше применительно к пониманию новых слов при чтении текста. Но опыт преподавания свидетельствует о том, что принципиальной разницы между чтением и слушанием в этом отношении нет.

Целесообразно начинать с разрозненного материала, восприятие которого специально направлено на развитие умения преодолевать вычлененные языковые трудности. Затем следует перейти к использованию очень коротких связных текстов (3—6 предложений), которые соединяли бы в себе как языковые трудности, так и трудности, связанные с восприятием содержания.

Опыт показывает, что целесообразно начинать с самых простых и близких учащимся по содержанию описательных текстов, тематически связанных с пройденным текстом учебника. Затем можно перейти к описательным текстам, связанным с жизнью учащихся. Очень хорошо воспринимается описание своего города, школы, описание внешнего вида учащихся.

Описательные тексты всегда композиционно просты и лишены какого-либо подтекста.

Когда учащиеся приобретут некоторый опыт в восприятии текстов на слух (при систематическом ведении соответствующей работы это имеет место уже в VI классе), следует переходить к текстам с новой для учащихся темой и новым содержанием. Объем текста увеличивается до 10—12 предложений.

Постепенно можно переходить к повествовательным текстам без занимательной фабулы. Начиная с того момента, когда накопится достаточный запас языкового материала, обеспечивающий возможность понимать повествовательные тексты с занимательной фабулой, такие тексты должны занять большое место в обучении восприятию речи на слух. Они интересны по содержанию и поэтому вызывают у учащихся желание понять слышимое.

По наблюдениям С. П. Золотницкой¹, такие тексты могут включать значительно большее количество трудностей, нежели описательные тексты, и тем не менее учащиеся их лучше понимают.

Последний вопрос касается источников, из которых можно черпать текстовый материал для упражнений в понимании на слух. В настоящее время еще не издаются специальные книги для учителя, которые содержали бы строго градуированный материал, отобранный для каж-

¹ С. П. Золотницкая, Обучение пониманию устной речи на французском языке в V—VI классах восьмилетней школы. Канд. диссертация, М., 1960.

дого класса. Поэтому учителям приходится самостоятельно подбирать подходящие тексты.

Наиболее удачным и по форме изложения, и с точки зрения заинтересованности слушающих является рассказ учителя о себе и о своих близких.

Нам приходилось многократно убеждаться на опыте, что такой рассказ вызывает наибольший интерес у учащихся. Тут не требуется никакой особой занимательности. Самые обыденные факты, мелкие детали, относящиеся к жизни их учителя, делают его ближе, доступнее учащимся и встречают благодарную аудиторию. Однако как бы хорошо ни воспринимались рассказы такого рода, они, естественно, не могут заполнить все уроки, посвященные обучению пониманию речи на слух во всех классах. Нужно иметь постоянный запас текстового материала, и тут снова приходится обращаться к литературным источникам. Полезно использовать периодическую печать. По форме для этой цели лучше всего подходят рассказы от первого лица. Удачным примером может служить серия очерков, публикуемых в газете "Moscow News" под общим заголовком "The Way Natasha Sees It". Автор этих очерков Наташа Землина в непринужденных беседах откликается на актуальные вопросы современной жизни. Здесь рассказ о переезде на новую квартиру и о праздновании Международного женского дня 8 Марта, об участии в выборах в Верховный Совет и о встрече с бывшими одноклассниками. При некоторой адаптации очерки эти с успехом могут быть использованы для рассказа на уроке. Любой материал, заимствованный из литературы, требует той или иной обработки — сокращения необязательных деталей, исключения или замены незнакомых слов, членения длинных и сложных фраз на простые и короткие.

Литературный материал дает главным образом сюжет, а изложить его нужно своими словами.

Имеющиеся в данном пособии тексты в большинстве своем подвергнуты первоначальной адаптации. Тем не менее мы советуем каждому учителю самому приспособить эти тексты к уровню умений его учащихся.

Хорошим материалом для восприятия на слух могут служить короткие рассказы о вещах от их собственного имени — о том, из чего они сделаны, как выглядят, как они служат человеку. Примером такого рассказа может

служить текст "The Kettle and Its Friends" на стр. 57. По этому образцу можно составить целые серии разнообразных описаний.

Рассказы-загадки тоже очень легко сочинить самому. Можно поручить эту задачу учащимся одного класса и использовать затем полученные загадки в другом классе.

Тексты, предназначенные для восприятия на слух, лучше не читать, а рассказывать, заглядывая в текст. Некоторые рассказы можно дать отдельным учащимся, чтобы они ознакомились с ними заранее и затем рассказали бы их в классе.

Поступать таким образом целесообразно с материалами информационного или описательного характера, такими, как "The Foreign Language Library" или "Some Words on British Weather" (стр. 64 и 67). В тех случаях, когда рассказ призван вызвать определенные эмоции у учащихся, он требует особой выразительности исполнения.

К числу таких рассказов нужно отнести рассказы о мужестве и душевной красоте советских людей: "Safe Crash Landing on Water" (стр. 72) или "A Kind Word" (стр. 74).

Большинство приведенных рассказов мы рекомендуем записать на пленку. Там, где есть прямая речь, к записи можно привлечь разных дикторов. Это одновременно позволит решить несколько задач — облегчит работу учителя на уроке, даст ему возможность использовать готовый текст и в следующем учебном году, а ученику позволит тренироваться в слушании речи в разном темпе и в исполнении разных голосов.

Данные в этой книге материалы не представляют собой цельной системы. Они иллюстрируют возможные варианты текстов и показывают, как выбор упражнений к тексту определяется его содержанием. Большинство этих текстов заимствовано из газеты "Moscow News", а также из польского журнала "Mala Mozaika".

В заключение приведем несколько примерных текстов для понимания речи на слух. Эти тексты расположены в порядке нарастания трудностей, но не приурочены к какому-либо определенному классу, так как уровень подготовки учащихся в этой области у разных учителей и в разных школах не является однородным, а

поэтому и невозможно создание текстов одинаково пригодных для всех.

Это обусловлено тем, что в настоящее время обучение пониманию на слух не проводится систематически во всех школах.

Предполагается, что учитель сам решит вопрос о пригодности каждого текста для того или иного класса в соответствии с уровнем его подготовки. При этом не следует стремиться к чрезмерному упрощению текстов. Имеющиеся в них незнакомые слова, как правило, не являются ключевыми и не имеют решающего значения для понимания общего смысла. Важнее приучить учащихся обходить эти трудности, нежели ликвидировать их, облегчив тем самым понимание.

Длинные тексты можно разбить на несколько частей и рассказывать на протяжении нескольких занятий. Тексты, содержащие прямую речь, могут быть инсценированы.

ТЕКСТЫ ДЛЯ ПОНИМАНИЯ НА СЛУХ

ИГРА-ЗАГАДКА "WHAT AM I?"

1. I am round.
You can play with me,
You throw me, but I come back. (*A ball*)
2. I am made of wood.
You can write and you can draw with me. (*A pencil*)
3. I am made of paper.
Open me and I shall tell you many interesting things.
(*A book*)
4. I am not big.
I am red.
You like to eat me.
You can find me in the tree in summer. (*An apple*)
5. I am made of glass.
You do not need me in the daytime, but in the evening
you need me very much, you cannot read or write
without me. (*A lamp*)
6. You can eat with me,
but you cannot drink with me. (*A fork*)

Подобным же образом⁴ можно описать любой предмет, известный учащимся.

Упражнение с этим материалом проводится как игра-загадка. Прослушав описание предмета, нужно найти его изображение среди нескольких разложенных на столе картинок. Можно пользоваться также раздаточным материалом. Тогда в игре участвует весь класс. Ученики поднимают и показывают соответствующие карточки.

КОРОТКИЕ РАССКАЗЫ О ЛЮДЯХ РАЗНЫХ ПРОФЕССИИ

A Postman

I have a big bag on my shoulder. Dogs don't like me, but people like me very much because I bring them letters from their friends.

A Militiaman

I stand in the street,
I have a stick in my hand.
My stick is black and white.
I wave my stick and the cars stop.
Now, children, you may cross the street.

THE BIG BIG TURNIP

There was once a nice Little Old Man who had a dear Little Old Woman for his wife. The nice Little Old Man and the dear Little Old Woman wanted the big big turnip for dinner. So they began to pull the turnip out of the earth.

They pulled and pulled and pulled. But the big big turnip stuck fast. They called a dog to help them pull. But the big big turnip stuck fast. They called a girl to help them pull. But the big big turnip stuck fast. They called a cat to help them pull. But the big big turnip stuck fast. Then a mouse came to help them pull. They pulled and pulled and pulled. Pop! Pop! Pop! Out came the big big turnip. Then the old man and the old woman cooked the turnip for dinner. And they invited the girl, the dog, the cat and the mouse to dinner.

(Mala Mozaika, № 7, 1963)

Сюжет этой сказки известен детям, но в данном варианте раньше зовут на помощь собачку, а потом де-

вочку. Ученики должны отметить это расхождение и расположить фигурки в той последовательности, которая соответствует прослушанному.

При этом удобно пользоваться фланелеграфом. Можно также предложить ученикам дома сделать рисунок.

THE KETTLE AND ITS FRIENDS

I am a Kettle. You can often see me at work. I am boiling water for your breakfast, dinner or tea. Do you know what I am made of? I shall tell you. I am made of iron because iron is not afraid of fire.

Here is my friend the coffee-pot. Do you know what he is made of? I shall tell you. My friend the coffee-pot is made of iron too.

Now, you will see a family of my friends. Here they are. In the middle you see the tea-pot and all round it the cups and saucers, just like a hen and her chickens. The cups, the saucers and the tea-pot are my best friends. I often see them and I know what they are made of. The cups, the saucers and the tea-pot are made of clay. And now, good-bye, I have to boil water for tea.

Этот рассказ рекомендуется использовать при повторении темы «Еда и посуда».

По ходу рассказа следует демонстрировать соответствующие предметы или их изображения на картинках. В качестве домашнего задания можно предложить учащимся нарисовать чайник и его друзей.

WASHING DAY

Two little girls often play with their dolls. The dolls' clothes are dirty. The girls go to their mother and say, "Please, mother, may we have a washing day?"

"A washing day!" says their mother.

"Please, let us have a washing day, our dolls' clothes are so dirty!"

"Dirty! Are they?" says their mother, "then you may wash them."

The girls go to the kitchen. They take off the dolls' hats, aprons, dresses, their stockings. They get some warm water and a piece of soap and begin to wash.

They wash the clothes clean and hang them on a cord to dry. Look at the dolls' clothes hanging on a cord! We see two dresses, two hats, two aprons and four stockings hanging on a cord.

When the clothes are dry, the girls iron them and put them on the dolls. How clean and nice the dolls look!

Этот рассказ может быть использован при прохождении тем «Одежда» и «Мой день». По ходу рассказа учащиеся могут раскладывать на фланелеграфе картинки или показывать классу перечисленные предметы туалета. Можно предложить учащимся дома нарисовать соответствующие иллюстрации.

LITTLE ANT

An Ant once lived in a neat little cottage beside a corn field. A very dear friend called Patapon lived in the Ant's cottage. Little Ant swept the cottage and kept it clean, while Patapon went out each day with a basket to find something for them to eat.

One day Patapon did not come back. Little Ant sat down on a wooden chair and began to cry. "Oh, dear, what can I do? Patapon is lost, and I am lost too."

A Grasshopper heard her and said, "Poor Little Ant! Why do you sit on your chair and cry?"

Little Ant answered, "I cry because Patapon is lost, and I do not know what to do."

"Then I shall cry, too," said the Grasshopper. So the Grasshopper sat down and began to cry.

Soon a Beetle passed that way. He heard them and looked into the cottage. "Why do you cry?" asked the Beetle.

They answered, "Oh, dear, what else can we do? Patapon is lost, and we are lost too."

"Poor Patapon is lost," said the Beetle. "Then I will cry too." So the Beetle sat down with the Ant and the Grasshopper, and they all cried together.

(Этот диалог повторяется несколько раз с различными действующими лицами.)

At last a Mouse came by. She saw all the friends crying together. So she asked, "Why do you all cry together?"

"Oh, dear, what else can we do? Patapon is lost, and we are lost too."

"Nonsense," said the little mouse. "I saw Patapon myself not long ago. She had so much in her basket that she could hardly walk."

And sure enough, as the mouse ran away, there was Patapon beside the corn field. So they all stopped crying and went to meet her.

(*Mala Mozaika, 1963, № 5*)

IT'S A DEAL

After Poul Stroyer

One day Willy and his blue dog went out for a walk and they met Clarissa Jones with her black cat.

"Nice dog you have," said Clarissa.

"Nice cat you have," said Willy.

"Let's trade," said Clarissa.

"It's a deal," said Willy.

Clarissa took the dog and Willy went on his way with the cat.

He came to a candy stand.

"Nice cat you have," said the woman.

"Big lollipop¹ you have," said Willy.

"Let's trade," said the woman.

"It's a deal," said Willy.

The woman took the cat, and Willy took the lollipop. After he had finished the lollipop Willy traded the lollipop stick for a boot, a boot for a cow, the cow for a flower, the flower for a snowman, the snowman for a ball, the ball for a clock, the clock for an umbrella, the umbrella for a hat.

Then Willy went to the palace to see the king.

"That hat of yours is just what I need," said the king. "I'll give you my crown for it. The crown gives me a headache."

"It's a deal," said Willy, and went on his way. In the street he met a nice old man with a black cat. The old man had just got it from the candy woman. "I'll trade the cat for your crown," said the old man.

¹ lollipop -- леденец

"It's a deal," said Willy, and went on his way.

Then he met Clarissa Jones again. She was walking with her blue dog.

"I wish I had your cat," said Clarissa.

"I wish I had your dog," said Willy.

"Let's trade," said Clarissa.

And what do you think Willy said?

По ходу рассказа учащиеся могут поднимать карточки с изображением предметов, которые участвуют в обмене. При отсутствии подходящих иллюстраций можно заменить в рассказе часть предметов.

THE BALLOON AND THE WINDOW

Kolya was ill. He had to stay in bed. Nobody came to see him. They couldn't because his illness was catching.¹

And so poor Kolya lay in bed staring through the window. What can you see, especially from a third-storey window, especially if you're in bed? Nothing but a piece of sky. Then suddenly Kolya saw a toy balloon. It was red and it was coming up to the window. There it was bobbing about outside, up and down, up and down. How did it come here?

Kolya simply couldn't understand it. He looked a bit harder and saw a funny face drawn on the balloon. Then Kolya thought to himself, "Why, that must be Misha." And Kolya no longer felt so sorry for himself. It really wasn't much, just a toy balloon at a window! But Kolya lay there and thought to himself, "Misha must be pulling at the string!" And he also thought that all the other boys and girls must be standing by him and telling Misha what to do.

It's very nice when your friends remember you.

(After A. Mitt)

Рассказ можно иллюстрировать, демонстрируя на доске или на фланелеграфе картинку с изображением больного Коли, окна, у которого он скучает, воздушного шара с забавной рожицей, нарисованной на нем, и ребят, которые пускают шар.

¹ catching — заразный

Затем можно попросить ребят провести аналогию между прослушанным рассказом и случаями из их жизни.

ТОПКА'S PORTRAIT

Once I was at an exhibition. There I saw rather a strange sculpture. It was the head of a dog. It looked very funny and very life-like. "Topka" — was written under the sculpture.

I looked at the dog's head with great interest. Suddenly I saw that somebody had taken a bite at the dog's face. There were tooth marks on it and the tip of his left ear was glued on.¹

"That's interesting," I thought, "who could bite at a wooden dog?"

Very soon I knew the answer to the question.

It happened like this.

Not long ago I was walking in the street. I met a man with a dog. The dog looked very familiar to me.

"I beg your pardon, but isn't that Topka?" I asked.

"That's right," answered the man. "You probably saw Topka at the exhibition?"

Topka really was very much like his portrait. I said it to Topka's master and he was very pleased.

"It's nice to hear that," he said. "And Topka has expressed his opinion in a very original way..."

"What do you mean, original," I asked.

"Well, it was like this. When I had finished the sculpture, I stepped back to look at it and that foolish Topka stuck his teeth into his own portrait and started to carry it all over the studio. He bit off a piece of his left ear. Later I had to glue it on.

While we were talking Topka was looking at us with half-closed eye as if he wanted to say, "How silly it was of me to bite myself."

(по рассказу С. Баруздина, Moscow News, 17/XI—1962 г.)

К этому рассказу можно предложить ряд контрольных предложений, среди которых надо найти те, которые правильно передают содержание рассказа, например:

¹ to glue on — подклеить

- I. The author saw Topka's portrait
 - a) at his friend's place;
 - b) in a shop;
 - c) at an exhibition.
- II. One day he met a man in the street
 - a) with a little boy;
 - b) with a dog;
 - c) with a cat.
- III. a) Another dog took a bite at Topka's sculpture;
 - b) a mouse did it;
 - c) he himself did it.

BABY HARES

We were living in the country.

One day some village children brought us two baby hares. My boy liked them very much. So we took the two baby hares in and they began to live with us.

They were nice little things just like balls of fur with ears sticking out. They had big brown eyes and their paws were as soft as silk.

We wanted to give them something to eat, and at first gave them some grass. They wouldn't eat it. Then we poured some milk in a saucer but they didn't drink it.

They were hungry, but didn't know how to eat for they were very small.

Then Tomka, our dog, came into the room. He also wanted to see the baby hares. The poor little things jumped at Tomka as if asking for food, but Tomka walked out.

So how were we to feed them? Soon we decided to find a mother cat to feed our baby hares. We found a cat feeding its kittens. We took it to our baby hares, but it meowed horribly at them so we had to let it go.

But soon we found another cat. It had lost its kittens, and was looking for them all over the village. We fed it and then we put it on the window sill and brought the baby hares. It didn't take them long to find what they wanted, and they began sucking and even making funny noises, they were so pleased about it. As for the cat, it was a bit troubled at first but then calmed down, and began licking the baby hares and purring with satisfaction.

The cat fed the baby hares for many days. People would stop by our window to look at that strange sight.

Then the baby hares grew up, learned to eat grass and we let them go to live in the forest where they like it better.

In the meantime the cat had found its kittens and was happy with them, too.

(After Evgeny Charushin)

После прослушивания этого рассказа можно попросить учащихся в одной фразе передать его суть.

(The cat fed the baby hares.)

SHEKO

When I was young my Father had a horse, Sheko by name. She was a most amazing animal. When Father came riding back after being away, Sheko started neighing¹ loudly a kilometre away from our house as if announcing her return. And when we all rushed out to meet her, Sheko would neigh even louder when she saw us. And how nice she danced! When Sheko heard a dance tune, she nodded her head in time with the music.

Once Sheko hurt her leg on a stone. It was in a bad state, all swollen.² Father didn't ride her for a whole week. Every day we took Sheko to the nearest field, near the river, and left her there to rest. But it did not help.

Sheko began to limp³ more and more each day and felt worse and worse. One day Father decided to take Sheko to a vet.⁴ I went with him.

The vet carefully examined the horse. At first Sheko didn't let him come near, but when he stroked her head and back she calmed down. The doctor put some medicine on her bad leg, and bandaged it.

"You can take her to the field," he said. "Let her rest for a week. Bring her here again tomorrow."

The next day we took Sheko to the doctor again. He again stroked her, put some medicine on the swollen place and bandaged the leg. This time Sheko wasn't afraid at all and behaved calmly. But, on the third day,

¹ started neighing — начинала ржать

² swollen — опухший

³ to limp — хромать

⁴ a vet = a veterinary — ветеринар

when Father went to the field near the river to take her, he couldn't find her anywhere. Very much surprised, he returned home.

"The horse is not near the river," Father said. "Didn't she come home?"

We did not find her anywhere. While we were looking for her, one of the neighbour's boys said that he had seen her in the street down town.

When we got there, we did not see her. So we asked an old man we happened to meet if he had seen a lame¹ horse.

"A lame horse?" the old man repeated. "I did see a lame horse go into that yard with open gates."

We went into the yard and, believe it or not, there was Sheko in front of the vet's house. The vet was examining a sick cow and Sheko was calmly waiting her turn.

After he'd finished with the cow, the vet bandaged Sheko's leg.

After that Sheko started going to the vet all by herself until her leg was well again.

So the villagers used to say about her, "That's the horse that goes to see the doctor all by herself."

(After Stephan Zorian)

К этому рассказу можно рекомендовать ряд вопросов, которые помогут выбрать материал для характеристики лошади:

1. Do you like Sheko?
2. Why did the author of the story call Sheko "a most amazing animal"?
3. Was Sheko a clever horse?
4. Why do you think she was clever?

Получив ответы на эти вопросы, можно предложить кому-нибудь из учащихся рассказать о Шеко.

SOME WORDS ON BRITISH WEATHER AND ARCHITECTURE

British weather is mild, wet, cloudy, windy and changeable.

The climate influences British architecture. British houses have steep roofs to shed rain and melting snow.

¹ lame — хромая

They have large windows to let in as much light as it is possible. Sunshine is a wellcome visitor for the British people. And they usually look for protection not from the heat of the sun, but from wind and rain and cold.

And yet British houses give little protection from the cold. Double windows are unknown. Few houses have central heating. The usual heating of a room is an open fire — a chimney. It is warm in the room only while the fire is burning.

British rooms are kept much cooler than in America or Central Europe.

(По материалам, опубликованным в газете "Moscow News", 20/IV—1963 г.)

Прослушивание этого текста целесообразно связать с повторением на уроках географии темы «Климат Великобритании». Очень желательно, чтобы учитель географии поощрял знание учащимися дополнительных фактов, которые они приобретают на уроке иностранного языка. В то же время, обсуждая этот текст на уроке иностранного языка, можно привлекать данные из курса географии.

Рассказ следует иллюстрировать фотографиями или картинками, дающими представление об английской архитектуре. Понимание рассказа можно проверять с помощью вопросов или устного пересказа.

LEV PONTRYAGIN — AN OUTSTANDING SOVIET MATHEMATICIAN

I shall tell you about a Soviet mathematician Lev Pontryagin. You have probably heard about this outstanding scientist, but I do not think you know that he is quite blind.

Pontryagin was born in Moscow in 1908. His father was an office worker and his mother was a seamstress.¹

He started going to school in 1916. He studied well, and was particularly interested in mathematics, physics and chemistry.

The tragedy occurred when he was in his sixth year at school. One day when he came home from school he

¹ seamstress — портниха

went into the kitchen to get his dinner. There was some water boiling on the primus stove. Suddenly the primus exploded,¹ and boiling water splashed in the boy's face.

He was brought to hospital but nothing could help him, he was blinded in both eyes. When he came out of hospital he had to learn to do everything, even to walk, all over again.

How ever was he to continue his studies?

The teachers of his school agreed that Lev was capable of going on studying, although it was very difficult for him. But the difficulties did not break him and he developed an excellent memory, which in time became phenomenal.

At first he wanted to be a musician, but it tired him to play the piano, and, most important, he found that he was not much interested. He became more and more fascinated by difficult mathematical problems. Although he could not see the mathematical signs, he remembered everything. In class he was helped by one of his school-mates, who wrote down the calculations at Lev's dictation. In the eighth year he finished the school mathematics course and began to study higher mathematics.

He left the nine-year school in 1925 and in the autumn of that year entered the Physico-Mathematics Faculty of Moscow University.

He wrote his first scientific work while a second-year student. This was the first of a long list. At the age of 21 he graduated from the University, and within two years he had completed his post-graduate course.

At the age of 24 Pontryagin formulated the law of duality — one of the most fundamental discoveries in the most abstract sphere of mathematics, topology. On the basis of this theory Pontryagin founded a new subject-topological algebra. When he was 27 Lev Pontryagin received the degree of Doctor of Mathematics and the title of Professor. At 30 he became a Corresponding Member of the Soviet Academy of Sciences.

Last year Academician Pontryagin was awarded a Lenin Prize for series of works in the sphere of automatic control and the theory of variation.

(After Lev Slavin)

¹ exploded — взорвался

Этот текст можно использовать при повторении темы «Биография». Но еще интереснее можно было бы провести работу над этим материалом, если привлечь к ней учителя математики. В процессе слушания текста желательно записывать основные даты и события.

THE FOREIGN LANGUAGES LIBRARY IN MOSCOW

The Foreign Languages Library is situated in Razin Street, 12.

It was founded in 1922, and has more than 3 million volumes in 105 languages. There are several reading halls in the library for people of different specialities and a special lecture hall. Much people visit the library every day. They read books on different subjects, look through new magazines and newspapers.

Writers from other countries often lecture at the library. As a rule they lecture in their own language. Lectures are recorded. You may listen to them in the audio-room of the library. There you can find the recordings of "Hamlet" performed by the Shakespeare Memorial Theatre of London, verses by Robert Burns, songs against the Bomb by Evan MacCall and others. If you want to improve your English you may listen to different English Language study courses.

Everybody is welcome to the library.

(По материалам, опубликованным в газете Moscow News, 20/IV—1963)

Прослушивание этого текста можно предпослать посещению лингафонного кабинета для того, чтобы побудить учащихся, интересующихся иностранным языком, записаться в библиотеку. Понимание текста можно проверить путем ответов на вопросы или пересказа.

A NEW FLAT FOR US

Last Sunday Yakov and I went to look at our new flat. "Check your time," Yakov said as we entered the Marx Avenue Metro Station, and we both looked at our watches. We wanted to find out how much time it would take us to get to our new home from the centre.

The train stopped at the Station "University" and we got off. We went up the escalator and stepped out into the broad and straight streets of the South-West, a new district of Moscow. We had to take a tram for several stops. Yakov and I stood by the tram doors and looked at the blocks of flats and shops we were passing by. Yes, this was where we would be living.

"We get off here," Yakov said, and immediately I felt excited.

There it was — our block. It was ten storeys high. The house was already alive. Through an open window on the third floor I could see a part of a room with bookshelves reaching to the ceiling. Who could be living there? A scientist? A writer? Maybe just a booklover.

Another window was screened by a dark curtain. Who could be sleeping there at such an early hour? Perhaps a baby? Those people are our future neighbours. I wonder who they are. Some of them must be factory workers and some might be bank clerks. In our country new flats are given to people of all trades and professions.

We got in the lift. Yakov pressed the seventh floor button and up we went. In another minute I was standing in front of the door to our new flat.

"Open Sesame," Yakov said loudly and threw open the door.

I don't think I have to tell you what came next. You can probably guess for yourself. We behaved just as anybody does when they go over their future home for the first time. We opened and closed every door and window in the flat. We looked into all closets and examined floors, walls and ceilings. In the kitchen and in the bathroom we turned the hot and cold water taps on and off. We looked out of the windows. Then we went out to the balcony.

"Well, architect, what do you say?" Yakov asked me.

"Suits me. A well-built house. And the flat is well planned. Two connected rooms, one 15 square metres and the other 11. A lobby and wall-cupboards in the corridor. The kitchen is rather big, and the bathroom is just perfect. The ceilings are high enough — 2 m. 70 cm. And of course, the most pleasant thing is that you can feel that there is room here, and everything's so new and clean.

I put up both arms and said, "I vote for". "But how shall we furnish the flat?" Yakov said.

"I shall move nothing from the old place," I said categorically. "We shall buy everything new."

"You'll ruin me, woman," Yakov exclaimed, with a melodramatic gesture, and really we had to spend a lot of money. Two rooms to furnish, and a kitchen, and a television set to buy, and then the refrigerator and other things. I don't think we'll be able to do it all at once, although we have saved up quite a bit of money.

"But don't forget," Yakov said. "This is not your property, it belongs to JEK. We'll be paying rent for it."

"The house that JEK built," Yakov said, and we both laughed. We liked the play of words and began improvising on this English verse known to us since childhood. And reciting "The house that JACK built" we went down the stairs of our new home.

"Check the time," Yakov said. We both looked at our watches and laughed again. We had forgotten all about time. The sun had set behind the houses.

(By Natasha Zemlina)

Этот текст можно использовать в связи с повторением темы «Наша квартира».

РЕЙС МУЖЕСТВА

Происшествия чаще всего случаются на земле. Гораздо реже они бывают на море. И уже совсем редко так называемое «ЧП» происходит в воздухе. Единственная в своем роде история приключилась недавно с пассажирским самолетом аэрофлота.

Реактивный самолет вылетел из Таллина в Москву. Сразу же после взлета вышла из строя передняя нога шасси. Стойка шасси свободно болталась под фюзеляжем, как будто у нее перебили «нерв». При посадке самолета это могло привести к аварии.

Когда морской корабль терпит бедствие, в эфир летят тревожные сигналы «SOS». «Всем, всем, всем». И суда сворачивают с маршрутов, спешат на выручку.

А если бедствие терпит воздушный корабль? Какую помощь могут оказать ему другие самолеты? Пусть они где-то здесь, поблизости, совсем рядом.

Командир корабля Виктор Мостовой связался по радио со службой движения Таллинского аэрофлота и получил приказание:

— Посадку производите в Ленинграде. Будем следить за вами. Как поняли? Прием . . .

Прибыв в район Ленинградского аэропорта, командир корабля принял решение выработать из баков как можно больше авиатоплива. Экипаж сделал несколько кругов вокруг города. И вдруг на очередном витке отказал левый двигатель. А до аэродрома оставалось лететь километров двадцать с гаком. Как тут быть?

— Идите через Ленинград, — распорядились с земли.

Воздушный корабль пересек Неву, стал приближаться к Дворцовой площади. Именно здесь, над центром Ленинграда, летчики столкнулись с таким испытанием, которое могло оказаться для них последним.

Единственная надежда экипажа — правый двигатель тоже начал сдавать. Газовая турбина вращалась все медленнее. Вскоре ее обороты упали до нуля.

Если верно, что двигатель — это сердце любой машины, то остановившееся сердце — это клиническая смерть. Воздушный корабль еще продолжал горизонтальный полет, подчиняясь закону инерции. Однако он был уже во власти другого закона — закона тяготения. Самолет неудержимо влекло к земле.

Положение отчаянное, если не безнадежное. На борту корабля двое детей и 44 пассажира. А всего, вместе с экипажем, пятьдесят три человека. Но лишь двое из них — Мостовой и Чеченев — имели возможность хоть как-то повлиять на полет. И оба мучительно искали выход.

Высота по приборам — четыреста метров. Скорость снижения самолета — двадцать метров в секунду. Прежде всего, как рекомендует космонавт А. Николаев, спокойствие и еще раз спокойствие. Но спокойствие не дольше, чем на четверть минуты, оставшейся до земли.

Секундная стрелка бежит, будто она на скачках. Так хочется разбить часы: время, остановись! А город летит навстречу, растет, укрупняется в размерах.

Вновь показалась Нева. Вода. Разумеется, это не лучшая поверхность для посадки сухопутного самолета. Тем более реактивной машины, которая весит несколь-

ко десятков тонн. Но сейчас, может быть, только на воде спасение? Может быть...

На указателе высоты — девяносто метров. Вполне достаточно для того, чтобы перевалить через мост... За мостом машина проваливается. Ничего. Перед посадкой самолету нужна малая скорость...

Они «приводнились» в 12 часов 15 минут между Большим Охтинским и Финляндским мостами. Первое впечатление — самолет скрылся под водой. Потом он будто бы вынырнул и, как судно на подводных крыльях, заскользил по реке.

— Приехали, товарищи, — в пассажирском салоне раздался громкий голос командира. — Можно отстегнуть привязные ремни.

Вскоре подошел большой катер, который отбуксировал самолет к плотам, раскинувшимся неподалеку от берега. Вначале на плоты сошли дети и женщины, потом — мужчины. Летчики вынесли на руках пассажира-инвалида.

Последним воздушный корабль, потерпевший бедствие, оставил его капитан — Виктор Мостовой. У авиаторов такие же традиции, как и у тружеников моря.

Существует мнение, что иногда стреляет и незаряженное ружье. Нечто подобное произошло и с воздушным кораблем: отказала-то в общем безотказная, надежная техника. Но экипаж, которому эта техника доверена, оказался на высоте. Экипаж мужественно перенес все трудности этого необычного рейса. Он с честью и до конца выполнил и свой профессиональный и общечеловеческий долг.

Где сейчас Виктор Мостовой и его товарищи — второй пилот Василий Чеченев, штурман Виктор Царев, бортмеханик Василий Смирнов, бортрадист Иван Беремин, бортпроводники Шура Александрова и Виктор Харченко? Наверное, в воздухе. Позавчера, например, они опять летали в Таллин. А сегодня или завтра полетят в Мурманск, Волгоград либо в другие города страны.

Летчики, воспитанники советской школы, не видят в том, что они сделали, ни героизма, ни подвига. Может быть, потому, что каждодневная работа в пятом океане — это уже подвиг. Подвиг на всю жизнь.

(В. Гольц)

SAFE CRASH LANDING ON WATER

An unusual adventure

Everything began in quite the ordinary way. The jet plane took off, dipped its wings in farewell to the peaked roofs of the Estonian capital, and headed for Moscow. The stewardess started to pass round soft drinks and sweets. Only a few of the passengers noticed somewhat later that they were flying over the suburbs of Leningrad and not Moscow as they should have been.

No luck

During this time the crew had been doing their utmost to try and save the lives of the 44 passengers and the plane itself. The plane had been up in the air quite a time when a technical fault developed in the landing gear: the forward "leg" would not lift into the fusilage and hung down, which increased the drag and made landing precarious.

The chief pilot, Viktor Mostovoi, was aware that they would have to crash land and this became certain when Smirnov, the mechanic, reported that all attempts to put matters right had failed. "No luck," he said.

Meanwhile Ivan Beremin, the radio operator, was busy consulting the airport in Tallinn.

Their advice was first to use up the reserve stock of fuel.

It was, of course, too risky to try a crash landing with full tanks. A further report from Tallinn said that the airport there was covered by clouds, making landing impossible. The crew unanimously decided to head for Leningrad. The weather was better there and the landing strip more convenient for a belly landing.

Landing on water

However, as soon as the plane began to come down and start to circle over the town, the first engine coughed and came to a stop. Fuel had run out. The crew, however, did not let this get them down. The stewardesses began moving all the passengers' lighter baggage from the racks overhead to the tail of the plane. Some of the

passengers began to get anxious and worried, but the stewardess calmed them down, handing round lemonade and sweets. She then quietly informed them that they were soon going to land.

She succeeded admirably in keeping all agitation out of her voice. But naturally she was as worried as the entire crew. Then everything happened at once. The second engine stopped and immediate action was necessary. "Flying over the Palace Square," reported the navigator.

"I am landing on the Neva River".

Mostovoi had taken the one and only decision. There could be nothing pleasant about crash landing on a river with a dangling "leg". But any other course spelled disaster. Yet it requires greater accuracy to land on water than on a concrete landing strip.

The silence in the plane became absolute. It then began to lose height — rapidly. Straight ahead of it loomed the golden dome of St. Isaac's Cathedral.

"Beware of the bridges!"

The last inch

The navigator and the radio operator rushed from their seats to open the doors so they would not stick when they hit water. The plane began to come down on the Neva River. By sheer miracle they missed the big Okhta Bridge as they were aiming at the next bridge. At the very last minute a motor boat appeared in front of the plane just as it was about to land. The pilot heaved on the altitude stick and the plane went up just about one inch, the last inch that saved them from crashing into the boat. The next second they landed. The chief pilot entered the passenger compartment and asked everybody to compose themselves. Women and children were to come out first.

A tug boat dragged the air liner to the bank, and in a few minutes all the passengers had left the plane safely. Then the crew left the plane.

This is the first time in the history of civil aviation that a big passenger plane has landed on a river in the centre of a big town.

(By V. Averin)

Оба эти очерка рассказывают об одном и том же событии — о замечательном мужестве и самообладании советского летчика Виктора Мостового и его товарищей по работе, но написаны они разными корреспондентами и содержат различные детали. Текст на английском языке дан без какой-либо адаптации. Следует сначала прослушать текст на русском языке, а потом на английском и сравнить их, найти имеющиеся расхождения.

A KIND WORD

I was seriously ill. No medicine helped me. Somebody advised me to go to a health resort, but my doctor thought that I was too weak for it. I could think of nothing but the magic power of a health resort. And you certainly know what that means for a sick person. So I decided to post a letter to Kislovodsk secretly, so that my doctor wouldn't find out. But what address should I post it to? May be to the city information bureau? ¹

That's exactly what I did.

In my letter I wrote the following: "As an inhabitant of Kislovodsk, you must have some doctor among your acquaintances. Do, please, consult him to find out whether I may come to your town," and I described my illness. Putting 3 roubles in the envelope, I sent the letter ...

I didn't believe an answer would come but I waited for it as for the appearance of a kind fairy.

A day passed, then another ... A week passed and I got a letter from Kislovodsk.

"If you ever put money in your letters again, I won't answer you any more. For the first time I'll excuse you only because you are seriously ill."

I felt my ears go red.

"I'm a mother of two grown-up children. And I do, indeed, have a doctor among my acquaintances. When I consulted him, he said that your condition is quite serious but not at all hopeless. People get out of far worse situations. The doctor can't say whether mineral-water baths will be of any help, as he hasn't seen you. But the mountain air is good for everybody.

¹ the city information bureau — городское справочное бюро

Come and stay with us. Send a telegram to let us know when you'll be arriving. If you come in the evening I'll meet you. If you come in the morning I'll be at work. But don't be discouraged, just take a taxi to the following address: 1, Gorny Lane. The key will be with the next door neighbour. They'll know about you. Just come in, lie down, and wait...

Respectfully yours Lidia Timofeyevna Shkarlet".

Dear Lidia Timofeyevna! I closed my eyes and imagined an elderly grey-haired woman. I imagined that she had the same big kind eyes as my Mother used to have...

After I got that letter, I started to get well.

In Kislovodsk they put me into a boarding-house for people suffering from serious illnesses. And then she entered the room — a small stout elderly woman dressed in white. She had grey hair and a kind intelligent face. Lidia Timofeyevna — that's just exactly how I had pictured her — exactly like my Mother.

She put the fruit she brought on my bedside table, and started to talk to me as if I really were her son. I have great faith in the mountain air, mineral baths and the health resort regime in general. But if anybody should ask me what it was that put me right again, I'd say it was the kind words written to me by Lidia Timofeyevna.

In a month I was able to go for a visit to Lidia Timofeyevna's place. She introduced me to her son, who was an engineer, and her daughter, who was then a schoolgirl.

A year went by and I went to Kislovodsk for another visit. By this time we met like good old friends.

All that is in the past now. I work in a school in the Ukraine, as before. Children are playing about in the yard. They're my pupils... If you'd only know, how much I want them to develop — in addition to all the other moral qualities — a kind heart like that of Lidia Timofeyevna.

(By N. Dorosh, the teacher)

В связи с прослушиванием этого рассказа можно предложить учащимся припомнить и рассказать о других известных им случаях проявления доброго отношения советских людей друг к другу.

MEETING IN THE AIVAZOVSKY GALLERY

Sophia Barsamova had been conducting excursions through the Gallery of Aivazovsky's pictures for many years. And every time she began an excursion her eyes looked with secret hope into the faces of people that were around her. But she never found the person she was waiting for. She was looking for Anatoly Alexandrow — a railwayman that helped her to save the gallery during the war.

It happened in September of 1941. The paintings of Aivazovsky were evacuated from Feodosia.

When Sophia came to Novorossiisk with the gallery she could not recognise the town. Ships from the Crimea were bringing equipment from the evacuated plants and factories. The town was full of wounded soldiers, children, woman and old people. And everybody tried to get into the train as quickly as possible. The war was already near-by.

Aivazovsky's paintings lay on the wharf under the open sky.

No railway trucks

A railway truck¹ was needed — just one to save the pictures of the great artist. No one refused. They all promised that as soon as they shipped out the wounded and the equipment they would give a truck for the art gallery. But ships came up continuously with more equipment and people. Sophia Barsamova did not know what to do.

Her courage and hope were leaving her. Could it be that these masterpieces would be lost? Suddenly she saw a group of people and among them a tall thin man wearing a railwayman's uniform. His companions were demanding trucks and threatening him with everything under the sun if he did not ship off some equipment immediately. The railwayman lost his temper and cried there were no trucks.

"What can I do with 5 trucks?" cried a stout member of the group. "How can I squeeze a whole factory into 5 trucks?"

¹ a railway truck — железнодорожная платформа

Sophia also went up to the railwayman.

"How do you do," she said quietly and shook him firmly by the hand. "You are my last hope. You're a railwayman and must help me. Do you see these boxes? They contain the priceless paintings of Aivazovsky."

"Is that the gallery from Feodosia?" he asked.

"It's all here. Just one German air raid and we'll lose these treasures forever."

"The paintings must be shipped out immediately. But I have no free trucks," he thought, "Where can I find a truck?"

The railwayman turned to his stout companion and asked him to free a truck.

"What! Free one truck! Never! I've got valuable equipment there for the plant."

"It will have to be cleared out!"

"Never."

"Then I'll do it myself."

"You'll be shot for doing such things."

"Let them shoot me. Don't you understand, man? This is the Aivazovsky picture gallery. All the equipment in the world can be manufactured after the war, but not one of those paintings. Don't argue! Clear the truck!"

"Do it yourself," the stout man shouted.

The railwayman gave instruction to an officer: "Unload!" Then he turned to Sophia.

"Can you start loading the paintings in half an hour?"

"Certainly. I really don't know how to thank you. What's your name? I must know. It's important."

"What for?"

"We must know who helped us."

"I'm just an official of the railway line."

"But what's your name?"

"Anatoly Alexandrov."

17 years later

... The war ended. The gallery returned to Feodosia. Sophia opened the doors of the museum simply, without any speeches. She welcomed the group standing there and said:

"Hullo. Well, here we are with Aivazovsky again."

Since then the name of the railway official, Alexandrov, has gone down in the history of the Aivazovsky Gallery, just as the names of soldiers who have committed acts of heroism go down in military history. Before inviting spectators into the hall the guides would always tell about Anatoly Alexandrov and ask if any of them had ever heard of him.

For 17 years silence had been the only answer.

Once Sophia Barsamova herself took a group of visitors around the gallery. She began with the story of how the collection was saved and asked, "Does anyone know anything about this man?"

This time, instead of the usual moment of silence, she heard: "Sure we know him."

Sophia's heart leapt when she heard these words. She looked at the speaker.

"What's he doing?" she asked impatient to get an answer.

"Oh, he's alive and kicking."¹

"Where is he? Do you know his address?"

A wave of animation swept the group and they spread out. And among them Sophia Barsamova recognised Alexandrov himself. She could hardly believe her eyes. She took quick steps to him and asked in a soft voice, "Is it you?"

"Oh. It's me."

All she could say was, "If you only knew how much we own you!"

Then turning to the rest of the group who had been looking on with interest she spoke up again, this time louder than usual, "This is the Alexandrov I told you about."

(After Arkady Vdovenkov)

Чтение этого рассказа желательно приурочить к юбилею Айвазовского и связать беседу о художнике с демонстрацией репродукций его картин.

Рассказ может служить иллюстрацией и к более широкой теме, охватывающей отношение советских людей к искусству.

Этот текст может быть записан на магнитофонную пленку в исполнении нескольких дикторов.

¹ alive and kicking — жив-здоров

О г л а в л е н и е

I. Характеристика процесса понимания иностранной речи на слух	3
Восприятие речи. Роль различных ощущений	6
Мыслительные операции	7
Трудности, возникающие при восприятии иностранной речи на слух	13
II. Система упражнений, направленных на обучение пониманию устной речи на слух	24
Обоснование системы упражнений	—
Упражнения, обучающие пониманию речи на слух	32
1. Подготовительные упражнения	—
2. Упражнения, обучающие пониманию связной речи на слух	37
III. Материал для обучения пониманию на слух	50
Тексты для понимания на слух	55

Мира Лазаревна Вайсбурд

ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ
ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

Редактор *М. И. Целковнева*
Художественный редактор *Н. А. Володина*
Технический редактор *Т. А. Семейкина*
Корректор *Н. Н. Петровская*

* * *

Сдано в набор 17/X 1964 г.; Подписано к печати 19/II 1965 г. 84 × 108 $\frac{1}{2}$. Печ. л. 2.5 (4.2). Уч.-изд. л. 4.11. Тираж 22 тыс. экз. Т. п. 1965 г. № 334/554

* * *

Издательство «Просвещение» Государственного комитета Совета Министров РСФСР по печати. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Типография им. Х. Хейдеманна, ЭССР, г. Тарту, ул. Юликооли, 17/19. II. Заказ № 8047.

Цена 11 коп.