

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СССР**

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КАБИНЕТ
ПО СРЕДНЕМУ СПЕЦИАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

Одобрено

**Научно-методическим кабинетом
по среднему специальному образованию
МВ и ССО СССР**

**ВОПРОСЫ
МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ
В СРЕДНИХ
СПЕЦИАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЯХ**

ВЫПУСК VI

789368



МОСКВА «ВЫСШАЯ ШКОЛА» 1974

Все пожелания и отзывы просим направлять по адресу:
Москва, Е-24, 3-я Кабельная, д. 1, Научно-методический ка-
бинет по среднему специальному образованию МВ и ССО
СССР.

СОДЕРЖАНИЕ

	<i>Стр.</i>
Предисловие	4
А. А. Миролюбов. Проблема отбора грамматического материала	6
А. А. Попова, Л. В. Егорова. Ближе к специальности. Преподавание иностранного языка в библиотечном техникуме	16
 Ф. Ф. Шпильберг Использование элементов про- граммирования при работе над грамматической темой Passiv в немецком языке	37
Т. А. Ханина. К вопросу о применении элементов про- граммирования при работе над грамматической темой Conditional Sentences в английском языке	52
В. М. Файдюк. Методико-педагогические требования к языковой лаборатории	66
С. С. Лосева. Внеаудиторное чтение учащихся	81
Н. С. Обносов. О специфике классификации упраж- нений для развития устной речи для групп с уси- ленным обучением иностранному языку	85
А. В. Парахина. Повышение эффективности упраж- нений при обучении чтению и переводу текстов по специальности	101
Н. В. Витт. Влияние интереса, мотивов, эмоций на изу- чение иностранного языка	112

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящем сборнике разбираются наиболее важные на сегодняшний день вопросы методики преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях.

Продолжает оставаться актуальной проблема отбора грамматического материала, ибо в практике всё еще распространено мнение о том, что в грамматической системе языка всё важно. Поскольку количество часов, отводимое на изучение иностранного языка в техникумах очень невелико, стремление повторить и изучить всё или почти всё из грамматики приводит к излишней теоретизации и сокращению возможности практики в речевой деятельности. В связи с этим вниманию читателей предлагается специальная статья, освещющая достижения советской методики в области отбора грамматического минимума.

Большие споры ведутся преподавателями по вопросу содержания понятия «практическое владение языком». Многие ошибочно понимают под практическим владением языком только владение устной речью. Это на практике приводит к заучиванию по тематическому принципу определенного количества речевых образцов и диалогов, что создает видимость владения речью. В нашем понимании «практическое владение языком» заключается в способности выпускника пользоваться языком, как средством общения, т. е. получать информацию, необходимую для его будущей деятельности, а также передавать информацию.

Специфика работы в данном направлении будет определяться профилем учебного заведения. Если для выпускника технического учебного заведения важно умение разбираться в технической документации к оборудованию, с которым ему приходится работать, то для учащихся библиотечных техникумов важно уметь обработать имеющуюся в библиотеке иностранную литературу и периодику и познакомить с ней читателя. Предлагаемый для библиотечных техникумов материал был апробирован в Московском библиотечном техникуме и несомненно сможет принести большую практическую пользу.

В последнее десятилетие прочное положение в преподавании иностранных языков заняли ТСО, однако применение их не всегда основывается на определенной методической системе, в которой учитывалось бы комплексное использование всех ТС в зависимости от целей и задач обучения, так как только тогда их назначение — повышение эффективности обучения и интенсификация всего учебного процесса — будет полностью оправдано. В сборнике имеется специальная статья, раскрывающая педагогические требования к кабинету звуко- светотехники.

Все больше средних специальных учебных заведений стали применять элементы программированного обучения в преподавании иностранных языков, но нередко оказывается, что программируемые материалы, применяемые в различных учебных заведениях, составлены авторами, недостаточно знакомыми с теорией програм-

мированного обучения и с методикой составления программ. Очень часто преподаватели представляют себе программируемое обучение только как подачу изучаемого материала небольшими дозами, за которыми следует контрольное задание. Для этого они берут учебник, разбивают информационный материал на малые порции, после которых дают ряд упражнений и ключи к ним.

В таких программах не запрограммирована умственная познавательная деятельность учащегося, не индивидуализирована его работа, не учтены его исходные данные (его подготовка). Иногда ошибочно считают, что программируемое обучение должно обязательно сочетаться с применением машин.

Программированное обучение в точном, узком и собственном смысле этого слова — это такое обучение, которое осуществляется на основе алгоритмизации учебного материала. Учитывая специфику иностранного языка, следует помнить, что алгоритмизированнию поддается лишь обучение языковому материалу, а не речевой деятельности, поэтому запрограммировать можно только языковой материал.

Исходя из этого, нужно тщательно подходить к вопросу отбора тех грамматических явлений, которые представляют трудности для учащихся и подлежат программированию. Следует учитывать, что в основе программируемого обучения иностранным языкам лежат принципы усвоения языковых знаний, поэтому этот способ обучения не рассчитан на развитие активно-творческой, продуктивной речи. Программированное обучение не может занимать все учебное время или даже большую часть его; оно должно разумно сочетаться с другими формами традиционного обучения. Наиболее эффективно применять методы программирования при самостоятельном выполнении подготовительных тренировочных упражнений, как на уроке (в лаборатории), так и при выполнении домашнего задания.

В сборнике приводятся методические разработки с элементами программирования, составленные преподавателями иностранных языков на грамматические темы, представляющие определенные трудности для учащихся. Использование этих материалов в учебном процессе дало положительные результаты, и мы предлагаем их вниманию преподавателей.

В сборник включены статьи по вопросам повышения эффективности обучения чтению и переводу текстов по специальности и специфики упражнений для развития устной речи в группах с повышенными требованиями к иностранному языку.

Несомненный интерес представляют последние исследования по проблемам индивидуальных характеристик учащихся, существенных для успешности обучения иностранным языкам. Предложенная в сборнике статья ознакомит читателей с результатами опроса преподавателей о качествах учащихся, помогающих повысить эффективность обучения.

ПРОБЛЕМА ОТБОРА ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

A. A. Миролюбов

Проблема отбора грамматического материала является сравнительно новой для методики обучения иностранным языкам. По существу она начала разрабатываться в советской методике только в послевоенное время. Но даже в конце 50-х годов в пособиях по методике все еще выражались сомнения в том, надо ли производить отбор грамматического материала. Во всяком случае рекомендовалось, если уж его осуществлять, то крайне осторожно и исключать из программы только отдельные несущественные явления. Так, Б. Ф. Корндорф в 1958 году писал: «Грамматический материал, подлежащий изучению в школе, также может быть н е с о м н е н и о (здесь и далее разрядка наша, А. М.) ограничен. Некоторая часть этого материала (правда довольно н е з н а ч и т е л ь н а я) может быть вовсе исключена из программы для средней школы»¹.

В этой связи возникает вопрос, почему проблема отбора грамматики вызывала сомнение в тот момент, когда уже существовали словари-минимумы и когда советская методика в области отбора словаря опередила достижения зарубежной науки.

Нам представляется, что причиной этого были определенные обстоятельства, связанные как с характером самого грамматического аспекта языка, так и с особенностями развития советской методики обучения иностранным языкам.

Прежде всего следует заметить, что грамматический аспект любого языка содержит довольно ограниченный набор средств в сравнении с лексическим составом, который насчитывает в современных развитых языках сотни тысяч слов. Напомним, что знаменитый словарь английского языка Вебстера содержит до 500 тыс. слов. Совершенно очевидно, что в процессе обучения иностранному языку, как бы ни было велико время, отводимое на его изучение, нельзя овладеть и десятой частью словарного запаса. Поэтому

¹ Б. Ф. Корндорф. Методика преподавания английского языка. М., 1958, с. 19.

сама практика преподавания неизбежно выдвигала вопрос о выборе слов. До разработки критерииев отбора такое ограничение проводилось эмпирически с помощью выдвижения лексических тем, что должно было сократить словарь. Поскольку грамматика обладает небольшим набором средств, то вопрос об их отборе не столь очевиден для практики.

Не меньшее значение имеет и ход развития советской методики. В ней достаточно долго существовало мнение о важности изучения грамматики как таковой, о включении в задачу «овладеть языком» понятия о необходимости ознакомления учащихся с системой языка, т. е. системой грамматики. Достаточно сказать, что И. А. Грузинская, расшифровывая задачу, поставленную перед школой Постановлением ЦК ВКП(б) 1932 года «... обеспечить знание одного иностранного языка каждому оканчивающему школу»¹, писала: «... надо сообщить учащимся определенную сумму языковых знаний, для чего необходимо на протяжении 6 лет обучения дать учащимся систематический курс грамматики изучаемого языка»². Совершенно очевидно, что сформировать понятие о грамматической системе языка можно только тогда, когда эта грамматическая система не подвергается более или менее существенной компрессии. Поэтому стремление ознакомить учащихся с системой языка вступало в противоречие с задачей отбора.

Подтверждением действия второго фактора является и первая попытка наметить принципы отбора, предпринятая Г. Н. Воронцовой³. Анализ выдвинутых ею принципов характеризует двойственное отношение автора к этой проблеме. Целый ряд принципов отбора (например, образцовость грамматического явления, его распространность в языке и др.) направлены на отбор грамматического материала в целях практического овладения языком. Действительно, давая среднее образование, мы должны познакомить учащихся с наиболее употребительными формами и конструкциями. Не менее важна и образцовость, ибо образцовые формы и конструкции позволяют строить по аналогии многочисленные реально существующие формы и конструкции. Наряду с этим выдвигались принципы, которые свидетельст-

¹ Директивы ВКП(б) и Постановление правительства о народном образовании. Вып. 2, М.-Л., 1947, с. 164.

² И. А. Г р у з и н с к а я . Методика преподавания английского языка в средней школе. М., 1933, с. 4.

³ См.: Г. Н. В о р о н ц о в а . Грамматический минимум по иностранному языку. «Иностранные языки в школе», 1948, № 5.

вовали о стремлении автора ознакомить учащихся возможно полнее с системой изучаемого языка, не взирая на практическую значимость того или иного грамматического явления. Такими принципами были, например, «прогрессивность явления или его соответствие общим тенденциям развития языка» или «существенность для полноты понимания данного концентра». Согласно второму из них предлагалось включить в минимум по немецкому языку *Futurum II*, хотя данная форма, как известно, совсем неупотребительна.

Только в конце 50-х годов, когда изменился взгляд на роль лексики и когда особенно остро встал вопрос о развитии устной речи на изучаемом языке, тенденция практического овладения грамматикой побеждает и при отборе грамматического материала перестают учитывать задачу возможно более полного ознакомления учащихся с грамматической системой иностранного языка.

К настоящему времени в советской методике сложилась довольно четкая система отбора грамматического материала.

Первым и основным положением отбора признается то, что грамматический материал для тех или иных условий преподавания отбирается с учетом установленного для этого контингента обучающихся лексического минимума. Это проявляется в том, что в грамматический минимум отбираются только те грамматические явления, которые распространяются на большие группы слов словаря-минимума. Поясним сказанное на конкретных примерах. Правило об образовании множественного числа в английском языке с помощью *-s* распространяется на подавляющее число существительных, зарегистрированных в «Словаре наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков»¹, который можно рассматривать как словарь-минимум для средних учебных заведений. Подобное правило может быть инструкцией для образования множественного числа очень многих существительных. Изучение же образования множественного числа существительных с помощью чередования коренного гласного (в словах типа *foot*) и выведение правила нецелесообразно, поскольку такое грамматическое обобщение касается единичных слов и не может стать руководством для изучения многих слов. Поэтому подобное обобщение для практики языка беспо-

¹ Словарь наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков. Под ред. И. В. Рахманова. М., 1962.

лезно, а для обучения при небольшом количестве часов даже вредно, так как обучающимся приходится запоминать практически ненужное правило и тем самым уменьшать свои возможности практиковаться в речи. Такие формы целесообразно заучивать как отдельные лексические единицы.

Исходя из этих же соображений, нецелесообразно давать учащимся правила спряжения немецких сильных глаголов (ряды аблauta) или немецких модальных глаголов.

Таким образом, современной методикой предлагается изучать с выведением правила лишь те грамматические явления, которые распространяются на большие группы слов отобранныго словарного минимума, а не языка в целом.

Вторым основополагающим положением грамматического отбора в современной методике является различие пассивного или рецептивного и активного или репродуктивного (продуктивного) минимумов. Положение об активной и пассивной грамматиках было сформулировано Л. В. Щербой, который исходя из особенностей речевой деятельности человека и резких различий в его действиях при говорении, с одной стороны, и понимании мыслей, с другой, констатировал: «При пассивном аспекте приходится исходить из форм слова, исследуя их синтаксические значения (что и составляло основное содержание синтаксиса в прежние времена)... . Что касается активного аспекта синтаксиса, то там исходная точка зрения совсем иная. В нем выражается та или иная мысль»¹. Эти положения были в дальнейшем развиты И. В. Рахмановым и его последователями в рамках рецептивно-репродуктивной методики.

Поскольку в 50-е годы лингвисты не занимались разработкой проблем функционирования языка в речи, концепция рецептивно-репродуктивной методики, вытекавшая из особенностей языковой коммуникации, подвергалась серьезной критике и не разделялась многими методистами.

В настоящее время, в связи с развитием теории информации, психолингвистики и серьезным вниманием психологов и лингвистов к проблемам языка и речи, идеи пассивной и активной грамматик становятся общепризнанными. Так, В. В. Виноградов и В. Г. Костомаров признавали, что необходимо «разделение описания «активной» и

¹ Л. В. Щерба. Очередные проблемы языковедения. «Избранные работы по языковедению и фонетике», т. 1, Л., 1959, с. 21.

«пассивной» грамматики (о чём писал четко еще Л. В. Щерба)¹. Эту же мысль высказывал В. Г. Гак: «... полное описание языка должно включать три грамматики: грамматику структуры (описание отношений между означаемым и обозначающим), пассивную грамматику реализации (правила интерпретации звуковых форм) и активную грамматику реализации (правила выбора оптимальной формы выражения при организации сообщения)².

Из положения о серьезных различиях между пассивной и активной грамматиками для методики отбора следуют два серьезных вывода.

Во-первых, объем пассивной грамматики, подлежащей изучению, всегда будет больше объема активной грамматики. Это связано с особенностями выполняемых людьми операций в процессе речевой деятельности. Дело в том, что говорящий и пишущий, т. е. порождающий высказывание, волен сам выбирать грамматические средства для выражения мыслей. Поэтому он может, умело комбинируя эти средства, обойтись довольно ограниченным запасом грамматических средств. Слушающий или читающий, т. е. воспринимающий высказывание, поставлен в другие условия — он не может сам подобрать грамматические средства, а вынужден зависеть от своего партнера по речевой деятельности; поскольку последний может навязать своему партнеру разные грамматические средства, воспринимающий высказывание должен уметь их распознать. Поэтому он должен иметь достаточно полный набор рецептивных грамматических средств. Из всего сказанного следует, что при обучении объем рецептивной грамматики должен превышать объем репродуктивной (продуктивной) грамматики.

Во-вторых, репродуктивный и рецептивный грамматические минимумы должны располагать по-разному оформленными грамматическими средствами, соответствующими характеру производимых операций при порождении высказываний, с одной стороны, и при их распознавании, с другой. Поясним сказанное. Еще в 1929 г. Л. В. Щерба впервые показал, что для распознавания высказываний ведущую роль играет знание формальных элементов и строевых слов. Так, он писал: «Чтобы добиться смысла фразы,

¹ В. В. Виноградов и В. Г. Костомаров. Теория советского языкоznания и практика обучения русскому языку иностранцев. «Вопросы языкоznания», 1967, № 2, с. 13.

² В. Г. Гак. О двух типах знаков в языке. Материалы к конференции «Язык как знаковая система особого рода», М., 1967, с. 17.

надо, пользуясь знаками препинания и знанием союзов, предлогов и местоимений и умением узнавать глагольные формы, найти прежде всего главное предложение, затем в нем найти личную глагольную форму и именительный падеж к ней Это будет основа, отправляясь от которой можно будет понемногу разобрать всю фразу, как бы она сложна ни была»¹. Из высказывания, воспринимающий речь опирается на формальные признаки. Из этого следует, что грамматические формы, включенные в рецептивный минимум, должны быть показаны через формальные признаки. Так, формальными признаками Present Continuous является сочетание глагола **to be** с формой на **-ing**. Признаками немецкого Plusquam-perfekt будут Imperfekt глагола **haben** или **sein** в сочетании с Partizip II (приставка **ge-** и суффиксы **-t** или **-en**). Кроме этого, совокупность формальных признаков должна сопровождаться указанием о передаваемых значениях.

В репродуктивном минимуме должно указываться образование и употребление тех или иных форм или конструкций и передаваемые ими значения. Необходимость знания образования форм связана с тем, что формируя высказывание, человек, по данным современной психологии, снимает с морфемной решетки определенные морфемы, оформляет с их помощью слова и, наконец, развертывает сообщение в соответствии с синтаксической схемой².

Анализ современных программ для техникумов³ показывает, что эти теоретические требования еще не нашли своего выражения. В программах одинаково отражается материал, предназначенный для рецептивного и репродуктивного усвоения. Единственная попытка по-разному показать грамматический материал в соответствии с требованиями науки был предпринят в проектах программ по иностранным языкам для средней школы⁴. К сожалению, эта попытка не нашла широкого распространения и не отразилась в программах, действующих для разных категорий обучающихся.

¹ Л. В. Щерба. Как надо изучать иностранные языки. М.-Л., 1929, с. 14-15.

² См.: Н. И. Жинкин. Механизмы речи. М., 1958.

³ См.: Программа для учащихся средних специальных учебных заведений. Английский язык. М., 1971; Программа для учащихся средних специальных учебных заведений. Немецкий язык. М., 1971; Программа для учащихся средних специальных учебных заведений. Французский язык. М., 1971.

⁴ См.: «Иностранные языки в школе», № 1 и 2, 1967.

Касаясь особенности оформления разделов грамматики для устной речи и для чтения в действующих программах для техникумов, остановимся на одном моменте, который характеризует не совсем правильное понимание различий активного и пассивного материалов. Так, в раздел грамматики для устной речи в программе по немецкому языку¹ внесены основные способы словообразования. В программе по французскому языку этот материал отнесен к грамматике для чтения². Совершенно очевидно, что при отнесении этого материала следует исходить из характера и возможностей человека в процессе речевой коммуникации. Знание словообразования помогает понимать новые слова, т. е. распознавать высказывания. Однако знание правил словообразования не может помочь в создании новых слов. Так, суффикс *-тель* в русском языке образует от глаголов существительные, обозначающие деятеля: *учитель, читатель, писатель*. Но нельзя рекомендовать пользоваться этим правилом иностранцу, так как он может образовать «певатель» вместо «певец».

Следовательно, этими правилами можно пользоваться только при обучении рецептивной деятельности. Поэтому в данном случае правы авторы программы по французскому языку.

, Выявив общие вопросы отбора, перейдем к рассмотрению принципов отбора грамматического материала. Общим принципом отбора грамматического материала является принцип абсолютной распространенности. В соответствии с ним отбираются наиболее частотные грамматические явления в языке, определяемые на основе статистического анализа речевых продуктов. Однако одного этого принципа недостаточно, так как в зависимости от конкретных условий обучения приходится иметь дело с теми или иными функциональными стилями. Поэтому может случиться, что то или иное явление, имеющее небольшую распространенность в языке, абсолютно необходимо для овладения каким-либо функциональным стилем. Так, например, бессоюзные условные придаточные в немецком языке не являются очень употребительным явлением. В то же время эти придаточные очень употребительны в научно-технических текстах. Поэтому знание их должно входить в багаж выпускника

¹ Программа для учащихся средних специальных учебных заведений. Немецкий язык. М., 1971, с. 6.

² Программа для средних специальных учебных заведений. Французский язык. М., 1971, с. 7.

среднего специального учебного заведения. Таким образом, принцип абсолютной распространенности должен быть дополнен принципом относительной распространенности, т. е. распространенностью в отдельных функциональных стилях. Выбор последних определяется, как уже указывалось, целевой установкой обучения.

Кроме общих принципов в методике используются дополнительные, уточняющие набор грамматических средств для каждого из минимумов (рецептивного или репродуктивного).

К дополнительным принципам, помогающим уточнить рецептивный минимум, относится принцип многозначности. Если применительно к лексическому минимуму такой принцип означает преимущественное внимание к многозначным словам, то в отношении грамматики этот принцип следует понимать как отбор многозначных форм. В отличие от авторов «Общей методики обучения иностранным языкам»¹ мы полагаем, что нужно учитывать не распространность того или иного значения вообще в языке, а относительную распространенность, т. е. распространенность в определенных функциональных стилях. Так, если обучающимся предстоит работать с инструкциями или технической документацией к оборудованию на немецком языке, необходимо познакомить их с употреблением *Präsens* *Kopjunktiv* в значении совета или рекомендации в сочетании с местоимением *man*, поскольку использование данной формы в этом значении очень характерно для указанного функционального стиля. В то же время в немецком языке в целом это значение мало распространено.

Для уточнения активного (репродуктивного) грамматического минимума используются принципы, способствующие сокращению этого минимума, а также уточнению его в соответствии с лексическим минимумом. Важную роль играет принцип исключения синонимов. Он дополняет принцип распространенности, так как в соответствии с ним отбирается одно из синонимичных явлений с учетом его распространенности. Так, в немецком языке модальность может выражаться как с помощью модальных глаголов, так и конструкциями *haben* или *sein* с *Infinitiv* (Сравним: *Er muß die Arbeit machen* и *Er hat die Arbeit zu machen*.)

¹ См.: Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под. ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлина. М., 1967, с. 340.

В устной речи более распространен первый случай, который и следует включить в активный грамматический минимум для средних учебных заведений.

Существенным для отбора является принцип образцовости, предусматривающий отбор таких морфологических разновидностей грамматических форм, которые могут служить эталоном, образцом для образования этих форм от многих слов. Так, образцовым образованием Past Indefinite для английских слов является образование с помощью суффикса **-ed**. Образование от нестандартных глаголов не может служить эталоном для большинства английских слов. Таким образом, этот принцип усиливает связь грамматического минимума с лексическим и благодаря этому делает правила, сообщаемые учащимся, более действенными.

Следующим и последним принципом, определяющим отбор активного минимума, является принцип исключения встречных ассоциаций, впервые примененный к отбору грамматического минимума Ф. М. Рабинович¹. Этот принцип также содействует более тесной связи лексического и грамматического минимумов и, в особенности, действенности правил, сообщаемых учащимся. Правило по грамматике будет только тогда руководством к действию со словами, когда оно распространяется на большие группы слов минимума и когда этой группе слов присущи дифференцирующие признаки, позволяющие применять это правило только к данной группе слов. В противном случае у учащихся возникают встречные ассоциации, и практическая польза правил сводится к нулю. Поясним сказанное на примерах.

При изучении немецкого языка согласно программе сообщаются основные случаи образования множественного числа². К ним относятся такие случаи, как образование множественного числа существительных среднего рода с помощью суффиксов **-er** и **-e**. Однако использование того или другого суффикса применительно к существительным не регламентировано дифференцирующим признаком, содержащимся в самом слове. Учащийся не сможет решить, на основе формы слова или его значения, какой суффикс надо использовать. Поэтому сообщение правил с отсутствием дифференцирующего признака (большинство существи-

¹ См.: Ф. М. Рабинович. Активный грамматический минимум по немецкому языку для средней школы. Канд. дисс., М., 1962.

² См.: Программа для учащихся средних специальных учебных заведений. Немецкий язык. М., 1971, с. 6.

тельных ..., многие существительные ...) только запутывает учащихся, так как не дает им возможности пользоваться этим правилом. Такое правило не имеет права на существование, а данная морфологическая разновидность не должна обобщаться.

Совершенно иным является правило об образовании множественного числа существительных мужского рода, оканчивающихся на **-ег**. В этом случае группа слов, на которые распространяется это правило, имеет дифференцирующие признаки: мужской род и наличие суффикса **-ег**. Подобное правило может быть руководством к действию. По-видимому, в программах в разделе «Грамматика» следует указывать те грамматические разновидности, которые распространяются на группы слов, имеющие дифференцирующий признак.

В заключение остановимся на процессе отбора грамматического материала. Вся процедура отбора грамматического минимума распадается на три этапа. Первый этап составляет отбор грамматических явлений в соответствии с основными принципами (абсолютная и относительная распространенность). На втором этапе отобранный предварительно материал соотносится с лексическим минимумом. В процессе этого соотнесения отбрасываются все грамматические явления, которые распространяются только на несколько слов минимума. Третий этап сводится к дальнейшему отбору из уточненного списка в соответствии с дополнительными принципами и выделению активного и пассивного минимумов.

БЛИЖЕ К СПЕЦИАЛЬНОСТИ. ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В БИБЛИОТЕЧНОМ ТЕХНИКУМЕ

A. A. Попова, Л. В. Егорова

I. Практические цели при изучении иностранного языка в библиотечном техникуме. Программа по иностранному языку для учащихся средних специальных учебных заведений предусматривает практическое овладение учащимися английским, немецким или французским языком. Это означает, что целью обучения становится подготовка учащихся к использованию иностранного языка в качестве средства общения, а также в работе по специальности.

В технических средних учебных заведениях под практическим овладением иностранным языком обычно понимают умение читать и переводить технические тексты средней трудности, т. е. паспорта импортных машин, описание приборов, инструкции к монтажу машин и приборов, а также руководства по их эксплуатации. В библиотечных техникумах в настоящее время специализация сводится в основном к работе с текстами об отдельных библиотеках и к беседам о работе библиотекаря (например, запись читателя в библиотеку, описание отделов библиотеки, меры, принимаемые библиотекой к нарушителям библиотечных правил и т. д.). Безусловно, обучать языку можно и на таких материалах, но нельзя считать такое обучение приближенным к специальности. Действительно, в практической работе будущему библиотекарю вряд ли придется беседовать с читателем на иностранном языке. Поэтому характер работы по языку в библиотечных техникумах должен быть уточнен.

Нам представляется целесообразным обучать языку на тщательно отобранном материале, непосредственно связанном с библиотечными операциями, при выполнении которых библиотекарю требуются знания иностранного языка, а именно: при инвентаризации, обработке, при расстановке книг, при выполнении читательских требований, при организации выставок книг и периодики, при работе с каталогами, при выдаче справок и т. д. Не исключена возможность,

что учащемуся в его будущей практической работе придется иметь дело с каталогизационным описанием книг, периодики и других библиотечных материалов на иностранном языке, а также с ведением каталогов и картотек.

Таким образом, поскольку основным объектом внимания библиотекаря являются книга, журнал, газета и т. п., чрезвычайно важно на уроках иностранного языка ориентировать учащихся на овладение языком для применения его в их будущей работе с книгой и другими библиотечными материалами. Привитие элементарных навыков библиотечной работы с иностранной книгой желательно сочетать со знаниями, предусмотренными курсами: «Основы организации библиотечных фондов и каталогов» и «Краткая история зарубежной литературы». В соответствии с таким определением цели обучения необходимо отобрать языковой материал, который послужит базой для формирования умений и навыков.

Авторы данной статьи поставили перед собой задачу отобрать минимум специальной лексики на английском, немецком и французском языках и предложить примерную систему упражнений для отработки этой лексики. При выполнении этой задачи был использован практический опыт преподавателей иностранного языка Московского библиотечного техникума.

2. Лексика для активного усвоения. Будущему библиотекарю необходимо твердое знание специальной лексики и сокращений, требующихся в работе с иностранной книгой и периодикой. Это, прежде всего, слова, употребляемые 1) в заглавии: полное собрание сочинений, избранные произведения и т. п.; 2) в подзаголовочныx данных: тип издания (справочник, учебник и т. п.); литературный жанр (роман, стихи и т. п.); читательское назначение книги (для детей, для учащихся средней школы и т. п.); сведения о лицах, принявших участие в издании книги (о редакторе, переводчике, авторе предисловия и т. п.); указание на повторность издания (2-е дополненное издание, 3-е исправленное издание и т. п.); порядковый номер для многотомных изданий (том 1, часть II и т. п.); 3) в выходных данных: место издания, наименование издательства и год издания; 4) в количественно-характеристике: количество страниц, наличие иллюстраций, вид иллюстрационного материала (портреты, рисунки, фотографии, карты и т. п.), количество листов иллюстраций; 5) в надзаголовочных данных:

наименование учреждения или организации, от имени которых публикуется книга (например, академия, институт и т. п.); наименование серии (например, «Английские и американские авторы», «Библиотека иностранной литературы» и т. п.); 6) в дополнительных сведениях: указание о том, что фамилия автора напечатана на обороте титульного листа; наличие библиографии и т. п.

При отборе минимума специальной лексики авторы руководствовались требованиями работы в библиотеке с отделом иностранной литературы. В основу отбора лексики был положен каталожный принцип.

Ниже приводится список специальной лексики на русском, английском, немецком и французском языках и соответствующие сокращения, принятые в каталожном описании книг.

МИНИМУМ СПЕЦИАЛЬНЫХ СЛОВ И ИХ СОКРАЩЕНИЯ *

австралийский

Australian Austral.
australisch austral.
australien austral.

австрийский

Austrian Austr.
österreichisch österr.
autrichien autrich.

автобиография

autobiography autobiogr.
Autobiographie f Autobiogr.
autobiographie f autobiogr.

автор

author auth.
Autor m Aut.
Verfasser m Verf.
auteur m aut.

авторское право

copyright c.

адаптация

adaptation adapt.

Adaptierung f Adapt.
adaptation f adapt.

академия

academy acad.
Akademie f Akad.
académie f acad.

американский

American Amer.
amerikanisch amer.
américain amér.

английский

English Engl.
englisch engl.
anglais angl.

аннотация

annotation annot.
Annotation f Annot.
annotation f annot.

антология

anthology
Anthologie f
anthologie f

* Сокращения даны по «Словарю сокращений», составитель Е. С. Масикевич, М., 1970 (Всесоюзная государственная библиотека иностранной литературы).

белгийский

Belgian Belg.
belgisch belg.
belge

биография

biography biogr.
Biographie f Biogr.
biographie f biogr.

библиография

bibliography bibliogr.
Bibliographie f Bibliogr.
bibliographie f bibliogr.

библиотека

library libr.
Bibliothek f Bibl.
bibliothèque f bibl.

брошюра

booklet
pamphlet
Broschüre f Br.
brochure f br.

бюллетень

bulletin bull.
Bulletin n Bull.
bulletin m bull.

введение

introduction introd.
Einführung f Einf.
introduction f introd.

вспоминания]

memoirs
Erinnerungen pl
mémoires pl

газета

newspaper
Zeitung f Ztg.
journal m j.

год

year y.
Jahr n J.
année f a.

доклад

paper
report rep.

Vortrag m Vortr.

rapport m rapp.

дополнение

addition add.
Ergänzung f Erg.
supplément m suppl.
addition m add.

документ

document doc.
Dokument n Dok.
document m doc.

дополненный

enlarged enl.
ergänzt erg.
augmenté augm.

драма

drama
Drama n
drame m

ежедневный

daily
täglich tägl.
quotidien quotid.

ежегодник

annual ann.
yearbook yb.
Jahrbuch n Jb.
annuaire m ann.

ежемесячник

monthly
Monatsschrift f Monatsschr.
mensuel m mens.
revue f mensuelle rev. mens.

еженедельник

weekly
Wochenblatt n Wochenbl.
hebdomadaire m hebd.
revue f hebdomadaire rev. hebd.

журнал

magazine mag.
journal
Zeitschrift f Z.
revue f rev.
magazine m

заглавие	иллюстрация
title	illustration ill.
Titel <i>m</i> Tit.	Illustration <i>f</i> Ill.
titre <i>m</i> tit.	illustration <i>f</i> ill.
и	иностранный
and a.	foreign
und u.	ausländisch
et	étranger
и другие	институт
and others a. o.	institute inst.
und andere u. a.	Institut <i>n</i> Inst.
et autres e. a.	institut <i>m</i> inst.
и так далее	исправленный
etc.	improved impr.
und so weiter usw.	verbessert verb.
et cætera etc.	corrigé corr.
избранные произведения	канадский
selected works	Canadian Canad.
Ausgewählte Werke <i>pl</i> Ausgew.	canadisch canad.
Werke	canadien canad.
oeuvres choisies <i>pl</i>	
издавать	карта
publish	map <i>m</i>.
issue	Karte <i>f</i> K.
herausgeben	carte <i>f</i> c.
éditer ,	
publier	
изданный	каталог
published	catalog(ue)
issued	Katalog <i>m</i>
herausgegeben hrsg.	catalogue <i>m</i>
édité	
издатель	книга
publisher	book
Herausgeber <i>m</i> Hrsg.	Buch <i>n</i>
éditeur <i>m</i> éd.	livre <i>m</i>
издание	комедия
edition ed.	comedy
Auflage <i>f</i> Aufl.	Komedie <i>f</i>]
Ausgabe <i>f</i> Ausg.	comédie <i>f</i>
édition <i>f</i> éd.	
издательство	комментарий
publishing house	commentary comment.
Verlag <i>m</i> Verl.	Kommentar <i>m, n</i> Komment.
Editions <i>f</i> pl	commentaire <i>m</i> comment.
Maison d'édition	
	компания
	company co.
	Kompanie <i>f</i> Ko
	compagnie <i>f</i> co

краткое изложение	Novelle f nouvelle f nouv.
summary summ.	
Resümee n Res.	
résumé m rés.	
лист	номер
leaf 1.	issue
Blatt n Bl.	number N
feuille f f.	Nummer f N
литература	numéro m N
literature lit.	общество
Literatur f Lit.	society soc.
Littérature f litt.	association assoc.
международный	Gesellschaft f Ges.
international intern.	société f soc.
international intern.	
international intern.	
мемуары	оглавление
memoirs	table of contents
Memoiren pl	contents cont.
mémoires pl	Inhalt m Inh.
микрофильм	table f des matières
microfilm mf.	опубликованный
Mikrofilm m Mf.	published publ.
microfilm m mf.	issued
монография	erschienen ersch.
monograph monogr.	herausgegeben hrsg.
Monographie f Monogr.	veröffentlicht veröff.
monographie f monogr.	publié
название	paru
title	отбор
Titel m	selection
titre m	choice
научный	Auswahl f Ausw.
scientific sci.	ausgewählt von ... ausgew.
wissenschaftlich wiss.	von...
scientifique sci.	choix par ...
немецкий	отрывок
German Germ.	excerpt exc.
deutsch	Ausschnitt m Ausschn.
allemand	Auszug m Ausz.
новелла	fragment m fragm.
short story	extrait m
nouvelette	 очерк
	essay
	Essay n
	essai m
	перевод
	translation transl.
	Übersetzung f Übers.,

Überfragung *f* Übertr.
traduction *f* trad.

перепечатка

reprint repr.
Nachdruck *m* Nachdr.
réimpression *f* réimpr.

переработанный

revised rev.
überarbeitet überarb.
revu

перечень

list
Verzeichnis *n* Verz.
Register *m* Reg.
liste *f*
répertoire *m*

периодический

periodical period.
periodisch
périodique périod.

письма

letters
Briefe *pl*
lettres *pl*

пластинка

record
Schallplatte *f*
disque *m*

политический

political polit.
politisch polit.
politique polit.

полное собрание сочинений

complete works compl. works
Gesamtausgabe *f* Ges.-Ausg.
œuvres complètes *pl*

портрет

portrait portr.
Porträt *n* Portr.
portrait *m* portr.

популярный

popular popul.
populär
populaire

послесловие

afterword afterw.
Nachwort *n* Nachw.
postface *f* postf.

поэзия

poetry
Poesie *f*
Dichtung *f*
poésie *f*

предисловие

foreword forew.
preface pref.
Vorwort *n* Vorw.
préface *f* préf.

приложение

appendix app.
supplement suppl.
Anhang *m* Anh.
Beilage *f* Beil.
appendice *m* appl.
supplément *m* suppl.

примечания

notes
Anmerkungen *pl* Anm.
notes *pl*

просмотренный

revised rev.
durchgesehen durchges.
revu

пьеса

play
Theaterstück *n*
pièce *f* de théâtre

рассказ

story
tale
Erzählung *f*
récit *m*
nouvelle *f*

редактор

editor ed.
edited by ... ed. by
Redakteur *m* Red.
rééditeur *m*

резюме

summary summ.
Résumee *n* Res.
résumé *m* rés.

репродукция

reproduction reprod.
Reproduktion *f* Reprod.
reproduction *f* reprod.

рецензия

review rev.
Rezension *f* Rez.
compte *m* rendu

речь

speech
Rede *f*
discours *m*

рисунок

drawing draw.
Abbildung *f* Abb.
dessin *m* des.

роман

novel
Roman *m*
roman *m*

русский

Russian Russ.
russisch russ.
russe

сатира

satire
Satire *f*
satire *f*

сборник

collection coll.
compilation comp.
Sammelband *m*
Sammlung *f* Samml.
recueil *m* rec.

серия

series ser.
Reihe *f* R.
Serie *f* Ser.
série *f* sér.

сказка

tale
story
Märchen *n*
conte *m*

собрание

collection coll.
Sammlung *f* Samml.
collection *f* coll.

собрание сочинений

collected works
Gesammelte Werke *pl* ge-
samm. Werke
oeuvres *f* *pl*

содержание

contents cont.
Inhalt *m* Inh.
Inhaltsverzeichnis *n* Inh.-Verz.
contenu *m*

сокращенный

abridged abr.
gekürzt gek.
abrégé

составитель

compiler
compiled by (comp. by)
Herausgeber *m* Hrsg.
herausgegeben (von) hrsg.
présentée par ...
réacteur *m* réd.

словарь

dictionary
vocabulary
Wörterbuch *n*
Wörterverzeichnis *n*
dictionnaire *m*
vocabulaire *m*

список

list
Verzeichnis *n* Verz.
liste *f*

справочник

reference book

handbook handb.
Handbuch *n* Handb.
Lexikon *n*
ouvrage de référence
guide *m*

стихи

poems
Gedichte *pl*
poésies *pl*

страница

page *p.*
Seite *f* S.
page *f p.*

таблица

table *tab.*
Tabelle *f* Tab.
table *f tab.*

титульный лист

title page tit. *p.*
Titelblatt *n* Titelbl.
feuille de titre *f.* de tit.

том

volume *vol.*
Band *m* Bd.
tome *m* t.
volume *m vol.*

указатель

index *ind.*
Index *m Ind.*
index *m ind.*

университет

university univ.
Universität *f* Univ.
université *f* univ.

учебник

textbook
Lehrbuch *n*
manuel *m man.*

факсимиле

facsimile *facsimile*
Faksimile *n* Faks.
fac-similé *m facs.*

французский

French
französisch *franz.*
français *franç.*

фронтиспис

frontispiece front.
Frontispiz *n* Front.
frontispice *m front.*

художественная литература

fiction
schöne Literatur
belles lettres

часть

part *p.*
Teil *m T.*
partie *f p.*

читатель

reader
Leser *m*
lecteure *m*

швейцарский

Swiss
schweizerisch *schweiz.*
suisse

экземпляр

copy
Exemplar *n Ex.*
exemplaire *m ex.*

энциклопедический

encyclopaedic(al) *encycl.*
enzyklopädisch *enzykl.*
encyclopédique *encycl.*

энциклопедия

encyclopedia
Enzyklopädie *f*
encyclopédie *f*

язык

language *lang.*
Sprache *f*
langue *f lang.*

3. Виды работ с лексикой для активного усвоения.
Список слов и сокращений приведен для его дальнейшего использования в системе упражнений, близких по своему характеру к видам работ в библиотечных условиях.

Для усвоения данной лексики можно рекомендовать следующие упражнения, связанные с организацией выставок, с каталожным описанием книг, с ведением картотек. Целесообразно эту работу проводить комплексно.

Оформление выставки. Учащиеся под руководством и с помощью преподавателя подбирают книги писателя, из числа изучаемых по курсу зарубежной литературы¹. Желательно брать для выставки издания на изучаемом языке, с хорошими иллюстрациями, с портретом автора. Если книг мало, вместо недостающих произведений можно выставить титульные листы, написанные от руки и наклеенные на картон. (На уроках немецкого языка можно использовать литературное приложение к «Нойес Дойчланд», на страницах этой газеты печатаются фотографии обложек новых изданий).

Учащиеся оформляют выставку, готовят надписи: имя и фамилия автора, годы жизни, страна, литературное течение, представителем которого является автор, а также название произведения на иностранном языке, если книга дана в русском переводе.

Этот первый этап работы дает возможность учащимся запомнить написание имени и фамилии автора, краткие сведения о нем, названия произведений, сравнить названия оригиналов с переводами, которые часто не совпадают. Кроме того, если на выставке представлены издания, хорошо иллюстрированные, красочные, это вызывает интерес к книге, желание с ней познакомиться. Полезно выставлять адаптированные издания данного автора, которые учащиеся могли бы потом прочесть, книги об авторе на изучаемом и русском языках, а также газеты и журналы с соответствующими материалами.

Работа с материалами выставки. Один из учащихся делает краткое сообщение о писателе, которому посвящена выставка. При этом он пользуется сведениями, данными в оформлении выставки (годы жизни, литературное течение и т. д.). Затем преподаватель дает новую специальную

¹ Московские преподаватели могут пользоваться фондами и каталогами ВГБИЛ, Государственной библиотеки им. В. И. Ленина, а также абонементами ВГБИЛ и библиотеки им. Некрасова.

лексику, необходимую для характеристики книг, представленных на выставке (например, избранные произведения, сборник рассказов, составитель, комментарий и т. п.). Используя эту лексику, учащиеся дают характеристику книги: где и каким издательством она издана, какое издание (сокращенное, переработанное, 2-е и т. п.), кем переведена (если книга не на языке оригинала), кто ее иллюстрировал и т. п. Эти сведения учащиеся берут с титульного листа, с его оборотной стороны, в конце книги и с обложки.

Этот первый этап работы с книгой целесообразно проводить в форме вопросо-ответного упражнения, что дает возможность преподавателю направить беседу по определенному плану. Эта работа позволяет ввести и первично закрепить специальную лексику, способствует выработке у учащихся профессионального навыка просмотра книги, необходимого будущему библиотекарю.

Дополнительно к этому виду работы можно рекомендовать художественное чтение некоторых отрывков или рассказов из выставленных произведений. Это может быть звукозапись на грампластинке, на магнитной ленте, чтение преподавателя или одного из сильных учащихся. Перед прослушиванием преподаватель предупреждает учащихся о последующей беседе по содержанию отрывка (при целевой установке аудирование дает гораздо лучшие результаты). Преподаватель, задавая вопросы, выясняет насколько правильно понят текст и, кроме того, обращает внимание учащихся на основные моменты содержания. После этого можно попросить учащихся дать заглавие прослушанному отрывку или рассказу.

Затем книги с выставки раздаются учащимся для описания их на каталожных карточках. Преподаватель дает необходимые специальные слова и их сокращения, которые потребуются учащимся для работы с этими книгами. Ниже приводятся примеры описания конкретных произведений художественной литературы на английском, немецком и французском языках и перечень слов и сокращений, необходимых в данном случае:

A 365

Aldridge, James

англ. яз.

The Diplomat. Boston, Little, Brown and
co., 1950.
631 p.

англ. яз.

D 771

Dreiser, Theodore
An American Tragedy. Two volumes in one.
N. Y., Liveright, 1929.
1 vol.
Vol. 1. 431 p.
Vol. 2. 409 p.

англ. яз.

L 847

London, Jack
The Call of the Wild and White Fang. Ill.
by Mirko Hanak. (Prague), Artia, (c. 1967).
303 p., ill., 15 l. ill., front.

company co.

copyright c.

page p.

leaf l.

volume vol.

frontispiece front.

illustrations ill.

New York N. Y.

нем. яз.

D 853

Dürrenmatt, Friedrich
Die Physiker. Eine Komödie in 2 Akten.
Zürich, Die Arche, (c. 1962).
79 S., Ill

нем. яз.

F 422

Feuchtwanger, Lion
Goya, oder Der arge Weg der Erkenntnis.
Roman. 2. Aufl. Berlin-Weimar, Aufbau-Verl.,
1964.
657 S. (Lion Feuchtwanger. Gesamm. Werke
in Einzelausgaben. Bd. 7)

Moskau M.

copyright (англ.) с.

Verlag m Verl.

Auflage f Aufl.

Seite f S.

gesammelt gesamm.

Illustration f Ill.

Band m Bd

франц. яз.

H 895

Hugo, Victor
L'homme qui rit.— Quatre-vingt-treize. (P.).
Livre club Diderot, 1971.
964 p., 14 f. ill., front. portr. (/Coll. "Fili-
gane"/. V. Hugo Oeuvres romanesques complètes.
/T. 4/).

франц. яз.

V 531

Verne, Jules
Le rayon vert. 44 des. par L. Benett. P
Hetzell, (1968).
228, (14) p., ill., cart., portr., front. (/Le
Livre de poche. Jules Verne. Texte intégral.
2060/. Bibl. d'éducation et de récréation).

франц. яз.

V 599

Vialar, Paul

La farine du diable. Roman. P., Del Duca, (1961).
325 p. (Chronique française du XX^e siècle. /10/).

page *f* p.

tome *m* t.

feuille *f* f.

dessin *m* des.

illustration *f* ill.

carte *f* cart.

frontispice *m* front.

bibliothèque *f* bibl.

portrait *m* portr.

Paris P.

collection *f* coll.

Следует обратить внимание учащихся на особенности описания адаптированной литературы (основная и добавочная карточки).

КЕ 761

Диккенс, Чарльз

Д 454

Большие ожидания. Сокр. текст comment. и словарь С. С. Толстого. М., Изд. лит. на иностр. яз., 1949.

198 с. (/English and American authors./)

Обл. на англ. яз.: Dickens, C. Great expectations.

КЕ 761

Dickens, Charles

Д 454

Great Expectations.

Диккенс, Чарльз

Большие ожидания. М., 1949.

КГ 761

Бrecht, Bertold

Б 876

Три рассказа. (Подбор текстов, comment. и словарь Т. Н. Золотаревой и Е. С. Фрадкиной). М., Изд. лит. на иностр. яз., 1960.

54 с. (Учеб. серия для нач. чтения).

На обл. авт. и загл. на нем. яз.: Brecht, Bertolt. Drei Erzählungen (aus Kalendergeschichten)

КГ 761

Brecht, Bertolt

Б 876

Drei Erzählungen.

Бrecht, Bertold

Три рассказа. М., 1960.

КФ 761

Сент-Экзюпери, Антуан де

С 315

Маленький принц. (Рис. автора. Коммент. и словарь И. Н. Соболевой и А. А. Соболева). М., Изд. лит. на иностр. яз., 1958.

73 с.

На обл. авт. и загл. на франц. яз.: Saint-Exupéry, A. de. Le petit prince.

Этот письменный вид работы поможет учащимся активно овладеть специальными терминами и их сокращениями, запомнить правильное написание фамилий авторов и названий произведений, что очень важно для нахождения и расстановки книг, для работы с каталогом и т. д. Кроме того, учащиеся смогут применить знания из курса «Основы организации библиотечных фондов» для описания иностранной книги.

Из полученных карточек составляются картотеки: алфавитная (для адаптированной литературы и учебников на латинице и кириллице) и систематическая (например, с разделами: писатели Австралии, Великобритании, США; писатели Австрии, Германии до 1945 г., ГДР, ФРГ, Швейцарии; писатели Бельгии, Франции).

Это вырабатывает навык ведения картотек иностранной литературы, твердое знание латинского алфавита и умение быстро им пользоваться.

Картотеки служат материалом для упражнения: характеристика книги по каталожной карточке. Это упражнение отличается от вопросо-ответного упражнения по книге (см. с. 26) тем, что выполнение его требует твердого знания специальных слов и сокращений. Учащиеся, не видя книги и без наводящих вопросов преподавателя, должны охарактеризовать книгу по каталожной карточке, расшифровывая сокращения и переводя на иностранный язык те сведения, которые даны на русском языке. Для этой работы можно предложить следующую примерную схему:

Книга ... (название книги) автора ... (имя и фамилия) опубликована в ... (город, страна), издательством ... (название издательства), в ... году. Это ... (1-е, 2-е и т. д.), ... (сокращенное, переработанное и т. п.) издание под редакцией ... (имя и фамилия). Предисловие (послесловие) написано ... (фамилия). В книге ... страниц и ... листов иллюстраций. Имеется портрет автора.

Ниже приводятся конкретные примеры на английском, немецком и французском языках.

англ. яз.

S 527

Shakespeare, William

Romeo and Juliet. (Предисл. и коммент. Б. А. Ильиша). M., Higher school publ. house, 1972.

125 р. (Б-ка иностр. литературы).

Перед загл. авт.: Shakespeare.

The book *Romeo and Juliet* by William Shakespeare (1564-1616) was published in the USSR in Moscow by the Higher School Publishing House in 1972. The preface and the commentary are written by B. A. Illyish. The book has 125 pages. This is one of the books in the "Foreign Literature Library" series.

нем. яз.

B 391

Becher, Johannes, R.

Vom Verfall zum Triumph. Aus dem lyrischen Werk 1912-1958. Mit fünfzig Originalholzschnitten von Franz Masereel (Hrsg. von der Deutschen Akad. der Künste zu Berlin). Brl., Aufbau-Verl., 1965.

445 S., 111.

Masereel Franz.

Das Buch *Vom Verfall zum Triumph* enthält Gedichte von Johannes R. Becher (1891-1958), die er in der Periode 1912-1958 geschrieben hat. Im Buch gibt es 50 Originalholzschnitte von Franz Masereel. Der Sammelband ist von der Deutschen Akademie der Künste zu Berlin herausgegeben und in Berlin (DDR), im Aufbau-Verlag, im Jahre 1965 erschienen.

Das Buch hat 445 Seiten.

франц. яз.

M 561

Mérimée, Prosper

Colomba. Éd. présentée et annotée par Pierre Josserand. (P., Gallimard et Libr., générale franç., 1967).

510 p. (Le Livre de poche /classique. Texte intégral. 1217-1218. Mérimée. Nouvelles complètes. T. 1/).

Le livre *Colomba* par Prosper Mérimée est paru à Paris aux Editions Gallimard et à la Librairie générale française en 1967. Edition présentée et annotée par Pierre Josserand. Le livre a 510 pages. C'est le tome premier des «Nouvelles complètes de Mérimée» éditées dans la collection «Le livre de poche classique» sous le numéro 1217-1218. Texte intégral.

Это упражнение дает возможность преподавателю про-контролировать знание специальной лексики учащимися, а также умение пользоваться ею в связной речи. Кроме того, оно подготовит их к практической работе с каталогом иностранной литературы. Умение расшифровать каталожную карточку необходимо будущему библиотекарю, например, для того, чтобы помочь читателю подобрать определенные книги (с портретом автора, с иллюстрациями, с предисловием и т. п.).

4. Некоторые рекомендации по работе с общественно-политической и художественной литературой. Перечисленные выше виды работ направлены на активное усвоение учащимися специальной лексики в сочетании с закреплением их знаний по зарубежной литературе и организации библиотечных фондов и каталогов.

Программа по иностранному языку для учащихся средних специальных учебных заведений предусматривает не только обучение языку в узко практических целях, т. е. для применения его при работе по специальности, но и развитие умений и навыков устной речи и чтения общественно-политической и художественной литературы. Это тоже можно сочетать с закреплением специальной лексики.

1) При отборе газетного материала, который должен «расширять знания учащихся, помогать воспитанию их в духе пролетарского интернационализма, советского патриотизма, дружбы народов»¹, преподавателю следует учитывать специфику библиотечного техникума. Целесообразно использовать обзорные статьи литературного характера, рецензии на новинки художественной и общественно-политической литературы, рецензии на спектакли драматических театров, информации о присуждении писателям литературных премий, о проведении юбилеев, о работе Союзов писателей, о выпуске новых книг, о встречах читателей с поэтами и прозаиками, о книжных выставках, о работе библиотек и т. п. Такие материалы публикуются почти в каждом номере газеты «Московские новости» на английском и французском языках и в ND Literatur — литературного приложения к газете «Нойес Дойчланд».

¹ Английский язык. Программа для учащихся средних специальных учебных заведений. М., «Высшая школа», 1971, с. 3.

Работа с газетными материалами, при соответствующем отборе, даст возможность усвоить библиотечную и библиографическую лексику, поможет заинтересовать учащихся современными событиями литературной жизни, познакомит с новыми книгами, а кроме того, подготовит их в какой-то степени к чтению специальной библиотековедческой литературы в будущем.

2) Одним из видов языковой работы учащихся с художественной литературой является аннотирование. Это наиболее сложный вид упражнения, но учащиеся будут подготовлены к нему всем комплексом выполненных ранее работ. Целесообразно начать аннотирование с работы над произведениями, рекомендованными в списке для обязательного чтения обзорного курса зарубежной художественной литературы.

Для облегчения составления аннотаций полезно ограничить количество необходимых для этого стандартных выражений. Ниже приводится их примерный перечень.

НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Об авторе

The author of the book (writer, novelist, poet, dramatist playwright, publicist, journalist, scientist, artist, etc.)

a famous writer

a popular writer

a prominent writer

winner of the Lenin Prize

an outstanding writer

winner of the (1972) Nobel

a well-known writer

Prize for Literature

a progressive writer

О книге

The book (novel, play, story, poems, collection, essays, articles, letters, memoirs, etc.)

The book is devoted to...

- » tells about...
- » speaks about...
- » shows how...
- » acquaints with...
- » reviews
- » reflects
- » deals with
- » is interesting for...
- » is intended for...

The collection contains ...

The volume includes ...

In this book the author describes (the life of ...)

- » discusses (the problem of ...)
- » portrays (the life of ...)

This book is very beautifully written.

The book is very exciting and easy to read.

The book is a very interesting book.

НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Об авторе

Der Autor des Buches (Schriftsteller, Lyriker, Poet, Dichter, Dramatiker, Publizist, Journalist, Verfasser, Künstler, Wissenschaftler, Gelehrte usw.)

ein berühmter Schriftsteller
ein bekannter Schriftsteller
ein progressiver Schriftsteller

ein populärer Schriftsteller
ein Leninpreisträger
ein Nobelpreisträger

О книге

Das Buch (Roman, Drama, Novelle, Erzählung, Gedichte, Essays, Briefe, Artikel, Erinnerungen, Memoires, Sammelband usw.).

Das Buch erzählt von ...

- » spricht von ...
- » zeigt, wie ...
- » macht mit ... bekannt
- » berichtet über ...
- » ist (jemandem) gewidmet

In diesem Buch beschreibt der Autor (das Leben...)
schildert (die Ereignisse...)
bespricht (das Problem...)
analysiert (die Lage...)
betont (die Bedeutung...)
behandelt (das Thema...)
betrachtet (die Frage...)

Der Sammelband enthält (3 Erzählungen von ...)

- » besteht aus »

Das ist ein	schönes	Buch
»	interessantes	»
»	aktuelles	»
»	spannendes	»

НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Об авторе

L'auteur (écrivain, poète, dramaturge, publiciste, journaliste, savant, etc.)

écrivain célèbre

- » renommé
- » éminent
- » progressiste

prix Lénine international

prix Nobel

О книге

Le livre (roman, récit, nouvelle, drame, poésie, essai, article, mémoires, recueil de ...)

Le livre nous parle de ...

- » est dédié à ...
- » nous donne un tableau de ...
- » nous montre ...
- » analyse ...
- » dispute (la question)
- » reflète ...

Dans le livre on discute ...

- » » il s'agit de ...

Dans le livre l'auteur souligne ...

- » » décrit ...

Le livre est intéressant pour ...

- » » utile
- » » difficile à lire
- » » facile à lire

ПРИМЕРЫ АННОТАЦИЙ

англ. яз.

T 969

Twain, Mark

The adventures of Tom Sawyer. (Samuel L. Clemens.)
With new and original ill. by Peter Hurd. Chicago, (a. o.), Winston, (c. 1931).
XIV, 264 p., ill., front.

Mark Twain *The Adventures of Tom Sawyer*

Mark Twain (Samuel L. Clemens) is one of America's most popular writers. He was born in 1835 and died in 1910.

His novel *The Adventures of Tom Sawyer* was written in 1876. Since that time it has been translated into many languages, and has become a favourite book among children and youngsters all over the world. In this book the writer describes the life and funny adventures of Tom Sawyer and his friends. Mark Twain is the author of many other books including his well-known works: *The Adventures of Huckleberry Finn*, *A Tramp Abroad*, *Life on the Mississippi* and *A Connecticut Yankee at the Court of King Arthur*.

нем. яз.

S 454

Seghers, Anna

Die Tochter der Delegierten. Erzählungen.
(Für Leser von 12 Jahren an.) Brl., Der Kinderbuchverl., (1970).
128 S., 111. (/Robinsons billige Bücher. Bd. 162/).

Der Sammelband *Die Tochter der Delegierten* enthält einige Erzählungen von der bekannten deutschen Schriftstellerin Anna Seghers (geboren 1900). Das Buch ist für Leser von 12 Jahren an bestimmt. Der Autor macht den Leser mit dem Leben der Kinder aus verschiedenen Ländern bekannt und widmet sein Buch den Töchtern und Söhnen der Revolutionären.

Anna Seghers ist Lenin-Friedenspreisträgerin und Autor der bekannten Romane: *Das siebte Kreuz*, *Die Toten bleiben jung*, u. a., die sehr spannend geschrieben sind und bis heute aktuell bleiben.

франц. яз.

B 198

Balzac, Honoré de

Eugénie Grandet. M., Ed. en lang.

étrang., 1949.

202 p. (/Б-ка иностранной литературы/).

Eugénie Grandet est un chef-d'oeuvre de Balzac, du plus éminent romancier réaliste français du XIX^e siècle.

Dans ce roman, comme dans beaucoup d'autres, H. de Balzac décrit la société bourgeoise de son temps où l'argent joue un rôle prédominant.

Les œuvres de Balzac les plus connues sont: *Illusions perdues*, *Le père Goriot*, *La peau de chagrin* et les autres romans de la *Comédie humaine*.

Выпускникам библиотечных техникумов, по всей вероятности, не придется выполнять работу, связанную с аннотированием книг, но упражнения в составлении устных и письменных аннотаций способствуют развитию умения читать с общим охватом содержания. Составление аннотаций предполагает предварительный беглый просмотр содержания книги, текстов, напечатанных на титуле, на шмунтилье, обложке, суперобложке, ознакомление с предисловием, послесловием, оглавлением и т. п. Умение читать с общим охватом содержания является необходимым для работы будущего библиотекаря.

Предложенные выше виды работ не исчерпывают всех возможностей в этой области. Каждый преподаватель сможет добавить что-то свое, исходя из конкретных условий: уровня знаний учащихся, наличия соответствующих материалов и т. д. Чем интереснее и разнообразнее будут формы учебных занятий с иностранной книгой и периодикой, тем лучших результатов можно ожидать в практическом овладении учащимися иностранным языком. Кроме того, подбор хорошо оформленных книг, богато иллюстрированных, красочных, удачный выбор отрывков из произведений для прослушивания, чтение газетных материалов о классиках художественной литературы, о новых изданиях и т. д., а также непосредственная работа учащихся с самой книгой естественно вызовут у них интерес к книге и потребность в чтении.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПРИ РАБОТЕ НАД ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕМОЙ PASSIV В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Ф. Ф. Шпильберг

Цель методической разработки, составленной нами на тему Passiv,— научить учащихся понимать и переводить предложения, в которых сказуемое стоит в пассивной форме, строить простые предложения с таким сказуемым.

Весь материал построен по принципу линейной программы. Материал разбит на кадры, которые содержат информацию с примерами, упражнения и ключи. Информация с примерами выделена особой рамкой.

Ключ к каждому упражнению расположен на рамку ниже, за исключением некоторых упражнений, для которых ключ дается в конце.

Данный материал рассчитан на самостоятельную работу учащихся в лаборатории или при домашней подготовке к уроку.

Инструкция для учащегося по использованию методической разработки с элементами программирования

Изучив тему Passiv по данной разработке вы должны понять различие между страдательным и действительным залогом, научиться образовывать пассивную форму глаголов, уметь применять эти правила при чтении и переводе с немецкого языка на русский и при переводе предложений с русского языка на немецкий.

Чтобы помочь вам справиться с этой задачей в специально очерченной рамке даются объяснения правил и примеры (информация).

Вы должны хорошо разобраться в правиле, а затем приступить к выполнению упражнения, которое помещено в следующем кадре (рамке).

Выполняя эти упражнения, ответы записывайте в тетрадь. Затем проверьте себя по ключу. Ключ к заданию расположен справа, на одну рамку ниже (за исключени-

ем некоторых упражнений, для которых ключдается в конце данного материала). Цифры 1, 2, 3 и т. д. обозначают номера правильных вариантов.

Не стремитесь заглядывать в ответ, прежде чем вы самостоятельно выполните задание.

Если вы допустили ошибку, просмотрите информацию или консультацию еще раз и вновь выполните упражнение. Если вы все же не поняли чего-то и допустили ошибку, обратитесь к преподавателю. Только после правильного выполнения упражнения приступайте к работе над новым материалом, заключенным в следующей рамке.

Passiv — страдательный залог

Прежде всего вспомним, чем страдательный залог отличается от действительного залога. Для этого разберем два предложения:

1. Der Student liest den Text.

Студент читает текст.

2. Der Text wird von dem Studenten gelesen.

Текст читается студентом.

В первом предложении подлежащее *der Student* само производит действие (*liest*), т. е. глагол стоит в действительном залоге (по-немецки *Aktiv*).

Во втором предложении подлежащее *der Text* не производит никакого действия, а только испытывает действие со стороны дополнения (*von dem Studenten*). Глагол стоит в страдательном залоге (по-немецки *Passiv*).

Упр. 1. Определите предложения, в которых употреблен страдательный залог. Затем проверьте себя.

1. Это здание строится нашим заводом.
2. Завод выпускает инструменты высокого качества.

3. Эти детали обрабатываются в нашей мастерской.
4. Такие приборы облегчают нашу работу.
5. Расчеты будут производиться нашим инженером.

1, 3, 5

Рассмотрим следующие предложения:

1. Der Text wird von dem Studenten gelesen.
2. Der Student wird von dem Lehrer gefragt.

Как видно, сказуемые в этих предложениях сложные: они состоят из вспомогательного глагола *werden* и смыслового глагола, стоящего в *Partizip II*.

Вы также заметили, что глагол *werden*, как всякая спрягаемая часть сказуемого, стоит в повествовательном предложении на ... месте. Смысловой же глагол, стоящий в форме *Partizip II*, как неспрягаемая часть сказуемого, стоит в повествовательном предложении на ... месте.

Эта форма сказуемого и есть *Passiv*.

втором
последнем

Passiv образуется из вспомогательного глагола *werden* в соответствующем времени и *Partizip II* смыслового глагола:

Präsens Passiv = *Präsens* от глагола *werden* + + P II смыслового глагола;
Imperfekt Passiv = *Imperfekt* от глагола *werden* + P II смыслового глагола.

Präsens Passiv

Ich werde
du wirst
er wird
wir werden
ihr werdet
sie werden

gefragt

} меня (тебя, его
и т. д.) спраши-
вают

Imperfekt Passiv

Ich wurde	gefragt	меня (тебя, его и т. д.) спрашивали
du wurdest		
er wurde		
wir wurden		
ihr wartet		
sie wurden		

Упр. 2. Поставьте сказуемое в следующих предложениях в Präsens Passiv.

1. Дом строится. 2. Дома строятся. 3. Приборы изготавливаются. 4. Сталь плавится. 5. Деталь обтачивается.

Ответ см.
на с. 50.

Если вы затрудняетесь в выполнении данного задания, то необходимо проделать следующее:

- а) вспомните эквиваленты этих смысловых глаголов в немецком языке:

1. bauen
2. bauen
3. produzieren
4. schmelzen
5. drehen

- б) образуйте Partizip II от смысловых глаголов: 1, 2 — bauen; 3 — produzieren; 4 — schmelzen; 5 — drehen.

- | | |
|--|-----------------|
| | 1. } gebaut |
| | 2. } produziert |
| | 3. produziert |
| | 4. geschmolzen |
| | 5. gedreht |

в) поставьте глагол *werden* в соответствующем лице и числе настоящего времени (*Prä-sens*), т. е. согласуйте его с подлежащим.

- | | |
|--|-----------|
| | 1. wird |
| | 2. werden |
| | 3. werden |
| | 4. wird |
| | 5. wird |

г) разместите обе части сказуемого на соответствующих местах в предложении.

Ответ см.
на с. 50.

Упр. 3. Поставьте сказуемое в предложениях упр. 2 в Imperfekt.

Ответ см.
на с. 50.

Если вы затрудняетесь в выполнении упражнения 3, проделайте те же операции, что и в упр. 2. В пункте «в» *werden* поставьте в Imperfekt.

- | | |
|--|-----------|
| | 1. wurde |
| | 2. wurden |
| | 3. wurden |
| | 4. wurde |
| | 5. wurde |

Упр. 4. Найдите в предложениях сказуемые.
Укажите номера предложений, в которых
сказуемые стоят в Passiv.

1. Wir werden nach Kiew fliegen.
2. Die jungen Fachleute werden in die DDR geschickt.
3. Die Vorlesung wird in deutscher Sprache gehalten.
4. Die Vorlesung wird interessant sein.
5. Die Delegierten werden zum Konzert eingeladen.
6. Er wird von dem Lehrer gelobt.
7. Das Konzert wird zwei Stunden dauern.

2, 3, 5, 6

Консультация к упр. 4

Если вы ошибочно отметили предложения 1, 4, 7, то посмотрите еще раз внимательно на эти предложения и выделите в них сказуемое.

Итак, в предложении 1 сказуемое будет ...

werden fliegen

Правильным будет сказуемое werden fliegen.

Это сказуемое состоит из вспомогательного глагола werden и смыслового глагола fliegen в форме

Следовательно, это не Passiv, т. к. смысловой глагол в Passiv должен стоять в

Partizip II

Точно таким же образом проанализируйте сказуемые в предложениях 4 и 7.

- 4. wird
sein
- 7. wird
dauern

1. Das Haus wird von den Arbeitern gebaut.
2. Das Werkstück wird von dem Dreher bearbeitet.

В этих предложениях лицо (иногда предмет), производящее действие, является дополнением. Это дополнение стоит чаще всего с предлогом *'von*, реже с предлогами *durch* и *mit*.

На русский язык эти дополнения переводятся существительным в творительном падеже.

1. Дом строится **рабочими**.
2. Заготовка обрабатывается **токарем**.

Упр. 5. Переведите предложения на русский язык, обратите внимание на перевод дополнений.

1. Der Text wird *von dem Studenten* übersetzt.
2. Die Arbeit wird *durch die Maschine* erfüllt.
3. Die Aufgabe wurde *von meinem Freunde* erfüllt.
4. Diese Geräte werden *von unserem Werk* produziert.
5. Das Stahlgerüst wird *von dem Schweißer* geschweißt.
6. Das Gebäude wurde *von drei Brigaden* gebaut.

Ключ на с.
50.

Перевод Passiv на русский язык

В немецком языке Passiv можно образовать от всех переходных глаголов. В русском же языке страдательную форму глагола (глагол с частицей *-ся*, имеющий страдательное значение — строится, переводится, изготавливается и т. д.) можно образовать далеко не от всех переходных глаголов.

Поэтому Passiv переводится на русский язык в разных случаях по-разному:

а) глаголом с частицей *-ся*, имеющим страдательное значение:

Die Fenster werden gewaschen.

Окна моются.

б) глаголом «быть» со страдательным причастием:

Nach dem Krieg sind viele Städte und Dörfer wiederangebaut worden.

После войны многие города и села были восстановлены.

в) глаголом в действительном залоге:

Der Student wird (wurde) zum Direktor gerufen.

Студента зовут (позвали) к директору.

Упр. 6. Переведите предложения из упр. 4.

Ответ см.
на с. 50.

Консультация

Если вы допустили ошибку в предложении 6, подумайте, можно ли от глагола «хвалить» образовать глагол с частицей *-ся*, имеющий страдательное значение.

нет

Правильно, глагол «хвалиться» не имеет страдательного значения. Следовательно, здесь нужно перевести глаголом в ... форме.

действи-
тельной

Сложные временные формы

Вы теперь знаете, что Passiv образуется от вспомогательного глагола *werden* в соответствующем времени и Partizip II смыслового глагола. Значит, если нужно образовать Perfekt Passiv, то *werden* надо поставить в Perfekt. Проспрягайте глагол *werden* в Perfekt.

Правильно, Perfekt образуется от вспомогательного глагола *haben* или *sein* в Präsens и Partizip II спрягаемого глагола. Werden спрягается с *sein*.

Значит, Perfekt от *werden* будет:

Ich bin		geworden
du bist		
er ist		
wir sind		
ihr seid		
sie sind		

Теперь, чтобы образовать Passiv нужно еще добавить Partizip II смыслового глагола. Например, fragen в Partizip II будет gefragt.

Итак, Perfekt Passiv от fragen:

Ich bin		gefragt worden
du bist		
er ist		
wir sind		
ihr seid		

sie sind

Заметьте, что при образовании Perfekt Passiv употребляется старая форма Partizip II от werden — worden (а не geworden).

1. Ich bin von dem Lehrer gefragt worden.
2. Er ist von dem Lehrer gelobt worden.

1. Меня спросил учитель.

2. Его похвалил учитель.

Plusquamperfekt Passiv образуется от Plusquamperfekt глагола werden:

Ich war		worden
du warst		
er war		
wir waren		
ihr wart		

sie waren

и Partizip-II смыслового глагола.

Ich war gefragt worden.

Упр. 7. Прочитайте упр. 5 на с. 169 учебника немецкого языка авторов Молотковой А. С. и др.¹ и а) укажите номер предложения, в котором сказуемое стоит в Perfekt Passiv.

2

б) укажите предложение, в котором сказуемое стоит в Plusquamperfekt.

3

¹ Молоткова А. С. и др. Учебник немецкого языка. 2-е изд. М., «Высшая школа», 1970.

Perfekt Passiv и Plusquamperfekt Passiv переводятся на русский язык глаголом «быть» со страдательным причастием или глаголом в действительном залоге.

Упр. 8. Переведите на русский язык.

1. Viele Geräte und Instrumente sind von den Fachschülern angefertigt worden.
2. Nachdem das erste Atomkraftwerk gebaut worden war, begann die neue Ära der Atomenergetik.
3. Dieses Laboratorium ist mit neusten Geräten und Maschinen ausgerüstet worden.
4. Diese Werkstücke sind von unserer Brigade bearbeitet worden.
5. Er begann in der Fachschule zu studieren, nachdem die Aufnahmeprüfungen abgelegt worden waren.

Ответ см.
на с. 51.

Консультация к упр. 8

Если вы допустили ошибки, то проделайте следующее:

а) определите сказуемые, стоящие в Passiv

1. sind angefertigt worden
2. gebaut worden war
3. ist ausgerüstet worden
4. sind bearbeitet worden
5. abgelegt worden waren

б) обратите внимание на глагольное время этих сказуемых

в) найдите смысловой глагол в этих сказуемых, затем переведите предложения еще раз.

1. angefertigt
2. gebaut
3. ausgerüstet
4. bearbeitet
5. abgelegt

Futurum Passiv образуется с помощью Futurum вспомогательного глагола *werden* и Partizip II смыслового глагола. Вспомните, как спрягаются глаголы в Futurum. Теперь проспрягайте в Futurum глаголы *drehen*, *schmieden*, *schweißen*.

Проверьте себя.

Правильно, Futurum образуется от вспомогательного глагола *werden* + Infinitiv смыслового глагола.

Следовательно,

Ich werde
du wirst
er wird
wir werden
ihr werdet
sie werden

drehen
schmieden
schweißen

А теперь проспрягайте в Futurum глагол *werden*.

Ich werde
du wirst
er wird
wir werden
ihr werdet
sie werden

werden

Итак, Futurum глагола *werden* будет *ich werde werden*.

Для образования Futurum Passiv нужно добавить Partizip II смыслового глагола:

Ich werde
du wirst
er wird
wir werden
ihr werdet
sie werden

} gefragt werden
gelobt werden

Упр. 9. Определите предложения, в которых сказуемое стоит в Futurum Passiv.

1. In den nächsten Monaten wird man diese Arbeit beenden.
2. Eine Reihe von Experimenten wird durchgeführt.
3. Aluminium wird in der Industrie immer mehr verwendet werden.
4. Im nächsten Jahr wird hier ein neuer Hochofen gebaut werden.

3, 4

Упр. 10. Переведите предложения упр. 9 на русский язык.

Ответ см.
на с. 51.

Консультация

Если Вы допустили ошибки в переводе, то еще раз просмотрите и выделите сказуемые.

1. wird beenden
2. wird durchgeführt
3. wird verwendet werden
4. wird gebaut werden

В каком предложении сказуемое стоит не в Passiv?

1. (Aktiv)

Это сказуемое werden + Infinitiv является
... временем действительного залога.

будущим

А теперь проверьте свой перевод этого
предложения еще раз.

Ключ

Упр. 2, пункт г

1. Das Haus wird gebaut.
2. Die Häuser werden gebaut.
3. Die Geräte werden produziert.
4. Der Stahl wird geschmolzen.
5. Das Werkstück wird gedreht.

Упр. 3

1. Das Haus wurde gebaut.
2. Die Häuser wurden gebaut.
3. Die Geräte wurden produziert.
4. Der Stahl wurde geschmolzen.
5. Das Werkstück wurde gedreht.

Упр. 5

1. Текст переводится студентом.
2. Работа выполняется машиной.
3. Задание выполнялось моим другом.
4. Эти приборы изготавляются нашим заводом.
5. Стальной каркас сваривается сварщиком.
6. Здание строилось тремя бригадами.

Упр. 6

1. Мы полетим в Киев.
2. Молодых специалистов посыпают в ГДР.
3. Лекция читается на немецком языке.
4. Лекция будет интересной.
5. Делегаты приглашаются на концерт.
6. Его хвалит учитель.
7. Концерт будет длиться два часа.

Упр. 8

1. Много приборов и инструментов было изготовлено учащимися техникума. 2. После того как была построена первая атомная электростанция, началась новая эра в атомной энергетике. 3. Эта лаборатория была оснащена новейшими приборами и машинами. 4. Эти заготовки были обработаны нашей бригадой. 5. Он начал учиться в техникуме, после того как были сданы приемные экзамены.

Упр. 10

1. В ближайшие месяцы эта работа будет закончена. 2. Проводится ряд экспериментов. 3. Алюминий будет все больше применяться в промышленности. 4. В следующем году здесь будет строиться новая доменная печь.

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПРИ РАБОТЕ НАД ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕМОЙ CONDITIONAL SENTENCES В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Т. А. Ханина

Мы предлагаем методическую разработку на тему Conditional Sentences. Вся тема разбита на пять последовательных ступеней. После каждой ступени даются контрольные вопросы и упражнения. В конце дается «ключ» к упражнениям.

Учащийся самостоятельно прорабатывает тему, последовательно переходя от одной ступени к другой следующим образом:

- а) внимательно знакомится с материалом ступени, стараясь понять и усвоить его содержание;
- б) отвечает на вопросы к данной ступени;
- в) выполняет все упражнения к данной ступени;
- г) проверяет правильность упражнений по «ключу»;
- д) после того, как все упражнения к данной ступени выполнены правильно, переходит к следующей ступени.

В заключение учащийся выполняет контрольные упражнения.

Ступень I

Общие сведения об условных предложениях

Сложноподчиненное условное предложение состоит из главного и придаточного предложений, последнее выражает условие, при котором возможно выполнение действия главного предложения. Придаточное предложение условия присоединяется к главному при помощи союзов if (если), unless (если не), in case (в случае, если), provided (при условии), suppose (предположим).

Условие, выраженное в придаточном предложении, может быть реальным или нереальным, может относиться к

настоящему, прошедшему или будущему времени. В зависимости от этого сложноподчиненные условные предложения в английском языке разделяют на три типа.

Контрольные вопросы

1. Какие предложения называются условными?
2. Какими союзами соединяются главное предложение и придаточное условное предложение?
3. В зависимости от чего условные предложения в английском языке разделяются на три типа?

Ступень II

Первый тип условных предложений

К первому типу относятся предложения, в которых условие является вполне осуществимым. Такие предложения называются реальными условными предложениями. Они могут относиться к настоящему, прошедшему или будущему времени.

If the weather is good in autumn, we often go to the forest.

Если осенью бывает хорошая погода, мы часто ходим в лес.

If he had time, he went to the theatre twice a month.

Если у него было время, он ходил в театр два раза в месяц.

I shall go for a walk if the weather is fine.

Я пойду гулять, если погода будет хорошая.

Если условие относится к будущему времени, в главном предложении употребляется будущее время, в придаточном предложении вместо будущего времени употребляется настоящее время.

Сравните употребление времен в русских и английских условных предложениях, относящихся к будущему времени:

Если он даст мне словарь, я переведу эту статью сегодня.

If he gives me the dictionary, I shall translate the article today.

Я не закончу работу вовремя, если ты мне **не поможешь**.
I shall not finish my work in time unless you **help** me.
Если дождь прекратится, мы поедем за город.
If rain **stops**, we shall go to the country.

Контрольные вопросы

1. Какие условные предложения относятся к первому типу?
2. Объясните употребление времен в условных предложениях, относящихся к будущему времени.

Упражнения

I. Переведите на русский язык:

1. In case I don't find her at home, I shall leave her a note.
2. We shall swim in the river provided the water is not very cold.
3. I shall go to him unless he telephones me.
4. Will you go to the south if you pass all your exams?
5. You won't understand this unless you read some additional material on the subject.

II. Раскройте скобки, поставив глагол в нужном времени:

1. She will come in time unless she (to be) busy.
2. My brother (to help) you if you ask him about it.
3. We shall skate tomorrow provided the weather (to be) fine.
4. If you (to tell) me the truth, I shall be able to help you.
5. Don't go out if you (to feel) unwell.

III. Переведите на английский язык:

1. Ты пойдешь со мной в кино, если я достану билеты?
2. Погода будет хорошей, если ветер не будет очень сильным.
3. Если я пойду в библиотеку, я тебе позвоню.
4. Если он напишет мне письмо, я ему отвечу.
5. Я сделаю доклад при условии, что вы дадите мне эту книгу.

Ступень III

Второй тип условных предложений

Ко второму типу принадлежат условные предложения, относящиеся к настоящему или будущему времени, в которых осуществление действия является нереальным или сомнительным.

Эти предложения называют я нереальными условными предложениями. Сказуемое главного предложения стоит в форме сослагательного наклонения: **should** (**would**) + инфинитив смыслового глагола без частицы **to**, а сказуемое придаточного предложения — в форме сослагательного наклонения, совпадающей с **Past Indefinite**.

If I saw him tomorrow, I **should speak** to him.

Если бы я увидел его завтра, я бы поговорил с ним.

We **should read** the article if we could get the magazine.

Мы бы прочли статью, если бы смогли достать журнал.

You **would pass** all your exams if you worked hard during the term.

Вы бы сдали все экзамены, если бы вы усердно занимались в течение семестра.

П р и м е ч а н и е. Форма сослагательного наклонения глагола **to be** — **were** для всех лиц (хотя в современном языке форма **was** встречается довольно часто).

If I were in your place, I **should go** there now

Если бы я был на вашем месте, я бы пошел туда сейчас.

He **would come** unless he **were too busy**.

Он бы пришел, если бы не был очень занят.

Контрольные вопросы

1. Какие условные предложения относятся ко второму типу?

2. Какая форма глагола употребляется в главном предложении? в придаточном?

3. Как переводятся предложения второго типа на русский язык?

Упражнения

I. Переведите на русский язык:

1. If I were you, I should never go there.

2. You would feel much better if you took this medicine.

3. You would be wrong if you told it to her.
4. We should be very glad if you visited us.
5. If I were in your place, I should be very careful in choosing my friends.

II. Ответьте на следующие вопросы:

1. What would you do if you were in my place?
2. Where would you go now if you had time to spare?
3. Would you visit your friend if he were ill?
4. Would you go to the country if the weather were fine?
5. Would you go to the country if it were raining heavily?

III. Раскройте скобки, поставив глагол в нужном времени:

1. If I saw him at the meeting, I (to tell) him about it.
2. He will buy a new hat if he (to have) enough money.
3. If we were in your place, we (to telephone) him now.
4. She would come to the conference unless she (to be) ill.
5. You would write your dictation well if you (to repeat) the spelling rules.

IV. Переведите на английский язык:

1. Если бы ты попросила, он бы принес тебе эту книгу.
2. Что бы вы сделали, если бы вы были на его месте?
3. Если бы мы смогли достать билеты, мы бы пошли в театр.
4. Ты бы не получил двойку, если бы ты выучил правило.
5. Они бы помогли нам с удовольствием, если бы они не были так заняты.

Ступень IV

Третий тип условных предложений

В третий тип условных предложений входят нереальные условные предложения, относящиеся к прошедшему времени. Действие главного предложения не выполнено к моменту речи, не осуществлено. Сказуемое главного предложения выражено глаголом в форме сослагательного наклонения: *should (would) + Perfect Infinitive*; сказуемое

придаточного предложения употребляется в форме сослагательного наклонения, совпадающей с Past Perfect.

If I had seen him yesterday, I should have spoken to him.

Если бы я видел его вчера, я бы поговорил с ним.

We should have read the article last week if we had got the magazine.

Мы бы прочли статью на прошлой неделе, если бы достали журнал.

You would have passed all your exams last year if you had worked hard during the term.

Вы бы сдали все экзамены в прошлом году, если бы усердно работали в течение семестра.

Таблица употребления глагольных форм
в условных предложениях

Типы предложений	Главные предложения	Придаточные предложения
I тип (реальное условие)	She will finish her work (Future Indefinite)	if you help her. (Present Indefinite)
II тип (нереальное условие, относящееся к настоящему или будущему)	She would finish her work (Future-in-the-Past)	if you helped her. (Past Indefinite)
III тип (нереальное условие, относящееся к прошедшему)	She would have finished her work (Future Perfect-in-the-Past)	if you had helped her. (Past Perfect)

Контрольные вопросы

1. Какие условные предложения относятся к третьему типу?

2. Какие глагольные формы употребляются в главном и придаточном предложениях?

3. Как переводятся предложения третьего типа на русский язык?

Упражнения

I. Переделайте предложения из упражнения I второй ступени в предложения третьего типа, переведите их на русский язык.

II. Раскройте скобки, употребив глагол в нужном времени:

1. If you had finished your work, you (to go) to the cinema (but you didn't).
2. I should have told him the truth if I (to know) it then.
3. Last summer would have been fine if it (not to rain) so often.
4. You (not to catch cold) if you had not gone out without your coat.
5. If we had taken a taxi, we (not to be) late for the concert.

III. Сделайте следующие предложения реальными, относящимися к будущему времени:

1. I should have helped you if you had asked me.
2. We should have translated the text without a dictionary if we had learned new words.
3. He would have answered her letter if he had known her address.
4. They would have bought new books if they had had enough money.
5. I should not have asked you for your dictionary if I had not lost mine.

IV. Переведите на английский язык:

1. Они пришли бы вчера на собрание, если бы мы их пригласили.

2. Ты был бы прав, если бы ты тогда сказал ему всю правду.

3. Мы бы не встретили их, если бы не взяли такси.

4. Мы бы закончили опыт на прошлой неделе, если бы у нас были все необходимые приборы,

5. Если бы ты не был болен тогда, ты бы поехал на экскурсию вместе с нами.

П р и м е ч а н и е (к ступени 3 и 4). Нереальное условие может быть выражено и по-другому. Запомните следующие возможные способы:

But for you, we should come in time.

Если бы не вы, мы бы пришли вовремя.

But for you, we should have come in time.

(То же значение, но действие относится к прошедшему времени).

If it were not for your help, I should not finish my work in time. (If it had not been for your help, I should not have finished my work in time.)

Если бы не ваша помощь, я бы не закончил работу вовремя.

Ступень V

Бессоюзные условные предложения

Если в придаточных предложениях II и III типов есть глаголы had, were, could, should, то союз if может опускаться.

В таких предложениях наблюдается инверсия (обратный порядок слов), т. е. глаголы had, were, could или should ставятся перед подлежащим придаточного предложения.

Had I come in time, I should have found him here.

Пришла бы я вовремя (если бы я пришла вовремя), я бы застала его здесь.

Were I in your place, I should have known what to do.

Была бы я (будь я, если бы я была) на вашем месте, я бы знала, что делать.

Контрольные вопросы

1. Что такое инверсия?

2. В каких случаях возможна бессоюзная связь главного и условного придаточного предложений?

Упражнения

I. Опустите союз if и сделайте все необходимые изменения:

1. If it had not been so late, we should have gone there.
2. If it were not windy, the weather would be fine.
3. If you could translate the text without my help, it would be fine.
4. We should visit our sick friend if we were free.
5. If I were in your place, I should go to the south in summer.

II. Переведите на английский язык, избегая употребления союза:

1. Будь я моложе, я бы поехал на экскурсию.
2. Если бы я был тогда там, я бы поговорил с ней.
3. Если бы он мог поехать с нами, мы были бы очень рады.
4. Будь я осторожнее, ничего не случилось бы со мной тогда.
5. Если бы мы умели кататься на коньках, мы бы пошли с вами на каток.

Итоговые контрольные упражнения

I. Переведите на русский язык. Найдите условные предложения и определите их тип:

1. Young Man: I dare say you are the most beautiful girl in our town.

Local Beauty: That's a fine way of putting it. But you would say so even if you didn't think so.

Young Man: And you would think so, even if I didn't say so.

2. Mother: You see, baby, if the little lamb had obeyed his mother, the wolf wouldn't have eaten him.

Baby: Certainly, mummy, if the little lamb had obeyed his mother, we should have eaten him.

3. Mother: You never do what you are told to, you naughty boy. If you were good, my hair wouldn't turn gray so early.

Baby: Now I see you never did what you were told to. For if you had been good, granny wouldn't have had so gray a head.

(From *Brush up Your Grammar*
Е. Н. Зверевой и И. Г. Эбер)

II. Сделайте следующие предложения нереальными, относящимися к настоящему или будущему. Переведите их на русский язык:

1. I shall help her if she wants.
2. We shall ski in the forest if it is not very cold.
3. They will get your letter in time if you send it today.
4. She will not be late if she leaves immediately.
5. If you see this play, you will like it very much.
6. I shall be very thankful to you if you bring me this magazine.

III. Ответьте на следующие вопросы. Слова для ответов даны в скобках:

1. What would you have done if you had seen him yesterday?
2. Where would you go now if you were free?
3. What would you tell him if he telephoned you?
4. What would you advise him to do if you were his friend?
5. What book would you use if you were to make a report?

(to invite him to the theatre; to go to the Russian Museum; to tell him the truth; to advise him to work harder; to use a new guidebook)

IV. Переведите на английский язык:

1. Он мог бы учиться лучше, если бы хотел.
2. Если я увижу его завтра, я приглашу его на вечер.
3. Если бы вы тогда не вышли без пальто, вы бы не заболели.
4. Будь я на твоем месте, я бы начал изучать второй язык.
5. Если бы не ветер, погода была бы очень хорошая.
6. Если мы поедем в Москву, мы будем очень рады.
7. Если бы мы поехали в Москву, мы были бы очень рады.
8. Если бы он не пришел вчера, мы бы не узнали всей правды.
9. Если бы не экзамены, я бы поехала с тобой.
10. Выучила бы ты все правила, ты бы написала последнюю контрольную работу без ошибок.

Ключ к упражнениям

СТУПЕНЬ II

I. 1. В случае, если я не застану ее дома, я оставлю ей записку.

2. Мы будем плавать в реке, если (при условии, что) вода не будет очень холодной.

3. Я пойду к нему, если он мне не позвонит.

4. Ты поедешь на юг, если сдашь все экзамены?

5. Ты не поймешь этого, если не прочтешь дополнительный материал по этой теме.

II. 1. she is busy; 2. will help; 3. is fine; 4. tell; 5. feel

III. 1. Will you go to the cinema with me if I get tickets?

2. The weather will be fine if the wind is not very strong.

3. If I go to the library, I shall telephone you.

4. If he writes me a letter, I shall answer him.

5. I shall make a report provided you give this book to me.

СТУПЕНЬ III

I. 1. Если бы я был на вашем месте, я бы никогда не пошел туда.

2. Вы бы чувствовали себя значительно лучше, если бы приняли это лекарство.

3. Ты был бы неправ, если бы сказал ей об этом.

4. Мы были бы очень рады, если бы вы пришли к нам.

5. Если бы я был на вашем месте, я бы очень осторожно выбирал друзей.

II. 1. I should go there now.

2. I should go to the cinema, theatre, museum, etc.

3. Yes, of course, I should.

4. Yes, I should.

5. No, I should not.

III. 1. should tell; 2. has; 3. should telephone; 4. were ill; 5. repeated

IV. 1. If you asked him, he would bring the book to you.

2. What would you do if you were in his place?

3. If we could get the tickets, we should go to the theatre together.

4. You would not get "two" if you learned the rule.
5. They would help us with pleasure if they were not so busy.

СТУПЕНЬ IV

- I. 1. In case I hadn't found her at home, I should have left her a note.

В случае, если бы я не застала ее дома, я бы оставила ей записку.

2. We should have swum in the river provided the water had not been so cold.

Мы бы плывали в реке, если бы вода не была такая холодная.

3. I should have gone to him unless he had telephoned me.

Я бы пошел к нему, если бы он мне не позвонил.

4. Would you have gone to the south if you had passed all your exams?

Ты бы поехал на юг, если бы сдал все экзамены?

5. You wouldn't have understood this unless you had read some additional material on the subject.

Вы бы не поняли этого, если бы не прочли дополнительный материал по этой теме.

- II. 1. would have gone; 2. had known; 3. had not rained;
4. would not have caught cold; 5. should not have been

- III. 1. I shall help you if you ask me.

2. We shall translate the text without a dictionary if we learn new words.

3. He will answer her letter if he knows her address.

4. They will buy new books if they have enough money.

5. I shall not ask you for your dictionary if I do not lose mine.

- IV. 1. They would have come to the meeting yesterday if we had invited them.

2. You would have been right if you had told him the truth then.

3. We shouldn't have met them if we hadn't taken a taxi.

4. We should have finished our experiment last week if we had had all necessary devices.

5. If you had not been ill then, you would have gone on the excursion with us.

СТУПЕНЬ V

- I. 1. Had it not been so late, we should have gone there.
2. Were it not windy, the weather would be fine.
3. Could you translate the text without my help, it would be fine.
4. Were we free, we should visit our sick friend.
5. Were I in your place, I should go to the south in summer.
- II. 1. Were I younger, I should have gone on the excursion.
2. Had I been there then, I should have spoken to her.
3. Could he go with us, we should be very glad.
4. Had I been more careful, nothing would have happened to me then.
5. Could we skate, we should go to the skating-rink with you.

Ключ к итоговым контрольным упражнениям

I. 1. Молодой человек: Осмелюсь сказать, что вы самая красивая девушка в нашем городе.

Местная красавица: Интересно вы говорите. Но вы бы сказали так, даже если бы вы так не думали.

Молодой человек: А вы бы все равно думали так, даже если бы я так не говорил.

2. Мама: Видишь ли, дитя, если бы козлик послушался свою маму, волк не съел бы его.

Ребенок: Конечно, мамочка, если бы козлик послушался свою маму, мы бы съели его.

3. Мама: Ты никогда не делаешь того, что тебе говорят, нехороший мальчишка. Если бы ты был хорошим, мои волосы не поседели бы так рано.

Ребенок: Теперь я вижу, что ты никогда не слушалась. Так как если бы ты была хорошей, у бабушки не была бы такая седая голова.

II. 1. I should help her if she wanted.

Я бы помог ей, если бы она хотела.

2. We should ski in the forest if it were not so cold.

Мы бы походили на лыжах, если бы не было так холодно.

3. They would get your letter in time if you sent it today.

Они бы получили твое письмо вовремя, если бы ты отправила его сегодня.

4. She would not be late if she left immediately.

Она бы не опоздала, если бы вышла сейчас же.

5. If you saw this play, you would like it very much.

Если бы ты видела эту пьесу, она бы тебе очень понравилась.

6. I should be very thankful to you if you brought me this magazine.

Я был бы тебе очень благодарен, если бы ты принес мне этот журнал.

III. 1. If I had seen him yesterday, I should invited him to the theatre.

2. If I were free, I should go to the Russian Museum.

3. If he telephoned me, I should tell him the truth.

4. If I were his friend, I should advise him to work harder.

5. If I were to make a report, I should use a new guidebook.

IV. 1. He could study better if he wanted (to).

2. If I see him tomorrow, I shall invite him to our party.

3. If you had not gone out without your coat on then, you would not have fallen ill.

4. Were I in your place, I should begin to study a second language.

5. But for the wind (if it were not for the wind), the weather would be fine.

6. If we go to Moscow, we shall be very glad.

7. If we went to Moscow, we should be very glad.

8. If he had not come yesterday, we should not have learned the truth.

9. But for my exams (if it were not for ...), I should go with you.

10. Had you learned all the rules, you would have written your last test without mistakes.

МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЯЗЫКОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ

B. M. Файдюк

Последнее десятилетие характеризуется быстрым развитием как самих ТСО, так и методики их применения в учебном процессе. В этот период наметился также переход от эпизодического использования отдельно взятых аппаратов звуковых или проекционных ТС (например, проигрывателя, кинопроектора, магнитофона) к регулярному, систематическому применению ТС и созданию специальных комплексных языковых лабораторий, которые позволяют использовать слуховую, визуальную наглядность и переговорные устройства для организации практики в устной речи всех учащихся группы одновременно. Таким образом, встал вопрос о том, что применение ТСО должно явиться органической частью учебного процесса.

Непременным условием широкого и эффективного применения комплекса звуковых и экраных технических средств является разработка единых научно обоснованных методико-педагогических требований к системе оборудования.

В настоящей статье мы считали целесообразным привести основные методико-педагогические требования, которым должна отвечать система оборудования лаборатории. Эти требования могут послужить определенным руководством для преподавателей и методистов в их работе по использованию ТСО.

Нам представляется возможным выдвинуть следующие методико-педагогические требования к языковой лаборатории (ЯЛ):

I. Требования к общему назначению ЯЛ

1. ЯЛ должна всесторонне способствовать выполнению главной цели обучения иностранному языку — практическому владению языком, в частности, обучению устной речи.

2. Основное назначение ЯЛ должно заключаться в том, чтобы помочь преподавателю рационально провести этап

подготовительных упражнений и высвободить необходимое время для проведения речевых упражнений без применения ТСО или с их частичным использованием.

3. Технические средства должны дополнить традиционные формы организации работы учащихся и составлять с ними единое целое в учебном процессе; центральной фигурой на уроке при использовании ТСО, как и при организации урока без ТСО, является преподаватель.

4. По организации учебного процесса лаборатория должна предназначаться для индивидуального группового обучения: с одной стороны, все учащиеся должны одновременно выполнять общие для всей группы упражнения, а с другой, — при работе по общей программе — каждый учащийся должен выполнять упражнения самостоятельно и при необходимости получать дополнительные индивидуальные задания.

II. Требования, определяющие систему ЯЛ

5. По роду деятельности обучающихся лаборатория должна быть «звуком-активной», т. е. обеспечивать всем учащимся не только прослушивание программы, но и одновременное для всех громкое говорение без внесения помех в речевую деятельность друг друга (исключить прослушивание ответов других).

6. По виду проводимых занятий лаборатория должна быть «комбинированной», т. е. быть приспособленной для занятий как классных, так и внеурочных (выполнение лабораторных заданий) и внеклассных мероприятий (кружковая работа, подготовка к вечеру на иностранном языке и т. д.).

7. По используемой наглядности лаборатория должна представлять собою комплексную систему звуко-светотехники и телефонной аппаратуры с возможностью как комплексного, так и дифференцированного использования звуковой и экранной наглядности и телефонной связи.

8. Вся аппаратура ЯЛ должна быть размещена непосредственно в классной комнате стационарно и представлять собою самостоятельную лабораторию иностранного языка, в которой преподаватель в любой момент урока мог бы использовать необходимую аппаратуру, не прибегая к помощи посредника-лаборанта.

9. По оборудованию рабочих мест учащихся и преподавателей ЯЛ должна быть бескабинной (без каких-либо звукоизолирующих ограждений). Это позволяет более успешно использовать экранные средства и осуществлять единство форм организации урока с техническими средствами и без них.

III. Требования к возможным операциям учащегося (Выполняются по указанию преподавателя)

10. Прослушивать задания и образцовые тексты.

11. Выполнять вслух одновременно со всеми и не мешая друг другу различные тренировочные упражнения, предусмотренные программой.

12. Пользуясь индивидуальной компенсационной установкой (микрофон, головные телефоны с резиновыми наушниками и усилитель НЧ) слышать свою усиленную речь через телефоны. При этом самопрослушивание, а равно восприятие программы или собеседника должно быть только биноуральным (через оба телефона одновременно).

13. Работать по программам:

а) одной общей для всех — основной (от звуковоспроизводящей, звукопроекционной аппаратуры или голоса преподавателя через его микрофон);

б) одной из двух: основной (от основного магнитофона или микрофона преподавателя) и дополнительной (от второго магнитофона) для продвинутых учащихся (на дополнительную программу переключаются учащиеся, успешно выполнившие упражнения основной программы);

в) по основной (от основного магнитофона или микрофона преподавателя) и индивидуальной (без звуковоспроизводящей аппаратуры);

г) по парному заданию одновременно для всех (диалогические беседы, взаимопомощь, взаимоконтроль; может привлекаться звуковая и экранная наглядность).

14. Осуществлять двойной самоконтроль:

а) самоконтроль во время говорения (прослушивание своей усиленной речи через головные телефоны, т. е. ис-

пользование т. н. местного эффекта — одновременная обратная связь);

б) самоконтроль и самокоррекцию с помощью получения подкрепления — «ключей».

IV. Требования к возможным операциям преподавателя

Преподаватель со своего рабочего места должен осуществлять руководство всем учебным процессом и, в частности, выполнять следующие функции:

15. Включать и выключать необходимые ТСО и следить за их нормальным режимом работы.

16. Использовать звукозаписывающую, звуковоспроизводящую, проекционную и телефонную аппаратуру в комплексе, в различных сочетаниях или дифференцированно.

17. Подавать любую звуковую программу на телефоны учащихся или громкоговоритель.

18. Переключать телефоны любого рабочего места с основной программы на дополнительную или отключать на индивидуальную.

19. Коммутировать учащихся (одновременно всех) для парной работы с использованием телефонной связи по одному из двух вариантов стандартного соединения.

20. Мгновенно мобилизовать внимание всех учащихся для внесения общих корректировок, подачи инструкций (операция «команда»).

21. Контролировать выборочно каждого учащегося при любом виде работы (по основной или дополнительной программе, в том числе, когда источником программы является сам преподаватель, при выполнении индивидуального задания, диалогов), не нарушая работы остальных:

а) прослушиванием ответов учащегося с помощью телефонной связи без ведома контролируемого учащегося и без вступления с ним в двустороннюю связь;

б) двусторонней связью с внесением кратких корректировок (советов, указаний) во время интервалов без отключения учащегося от программы или с отключением.

V. Требования к аппаратуре и другому оборудованию

22. Комплексное устройство должно включать:

а) пульт управления;

б) переговорные устройства (микрофонно-телефонные гарнитуры учащихся и преподавателя с индивидуальными усилителями НЧ);

в) звукоспроизводящую аппаратуру (два магнитофона) с включением с их панелей (без выведения на пульт преподавателя);

г) проекционную аппаратуру с дистанционным управлением (статический проектор диафильмов или диапозитов, динамический звуковой кинопроектор);

д) систему затемнения с ручным или электромеханическим приводом.

23. Магнитофон основной программы и диапроектор должны использоваться раздельно как самостоятельные аппараты и как единое целое — диафонпроектор (ДФП).

24. Передвижение кадров диапроектора реверсивное, управление дублированное; дистанционное ручное и автоматическое с помощью команд — сигналов, записанных на магнитную ленту магнитофона ДФП.

25. Магнитофон ДФП должен быть записывающе-воспроизводящим любого типа со скоростью 9,5 см/сек.

26. Запись сигналов для автоматической смены кадров должна производиться на любом магнитофоне без смещения головок и перехода на вторую дорожку.

27. Сигналы записываются внакладку на текст по рабочей дорожке на повышенной частоте — 7000 гц. При использовании двухканального магнитофона с возможностью записи одновременно на две дорожки запись сигналов может производиться как внакладку по записи речи, так и на самостоятельную дорожку.

28. Генератор электрических импульсов и их усилитель должны быть самостоятельным блоком и входить составной частью в пульт управления.

29. К пульту управления напряжение 220/127 в подводится только в трансформатор блока питания: включение-выключение аппаратуры, питающейся напряжением 220 в, осуществляется слабым током до 24 в через блок-реле.

30. Максимальная автоматизация и простота управления всей аппаратурой и родами работ.

31. Телефоны серийные электромагнитные (желательно ТА-56-М, высокоомные), микрофоны — согласно частотной характеристике телефонов — ДЭМШ-ІА (300 — 3500 гц).

32. Требования к ЯЛ должны исходить из реальных возможностей бюджета учебного заведения. Для более успешного внедрения ЯЛ в учебный процесс система оборудования должна позволять поэтапное оснащение кабинета. Первая очередь оборудования — выполнение всех монтажных работ, оборудование рабочих мест учащихся и преподавателя, установка одного магнитофона и диапроектора. Вторая очередь оснащения — пополнение электронно-акустической и проекционной аппаратурой (магнитофоном для дополнительной программы, кинопроектором).

33. Система ЯЛ в методическом и техническом отношении должна отражать достижения не только настоящего времени, но и перспективы на будущее. Так, в фonoоптическом кабинете ФК-4 следует предусмотреть:

а) возможность улучшения самоконтроля и самокоррекции учащихся за счет применения пошаговой обратной отсроченной связи (повторного самопрослушивания) подключением приставки «много-канальная лента-кольцо» с автоматически регулируемыми периодами задержки звука (3—4 или 6—7 сек)¹;

б) возможность улучшения качества звука при прослушивании путем замены в будущем электромагнитных телефонов динамическими и соответственно расширения диапазона частот микрофонов учащихся, для чего должны быть предусмотрены индивидуальные усилители НЧ с повышенной полосой частот, не уже 50—12 000 гц;

в) возможность замены звуковоспроизводящей, проекционной и звукопроекционной аппаратуры на более совершенную по мере появления таковой;

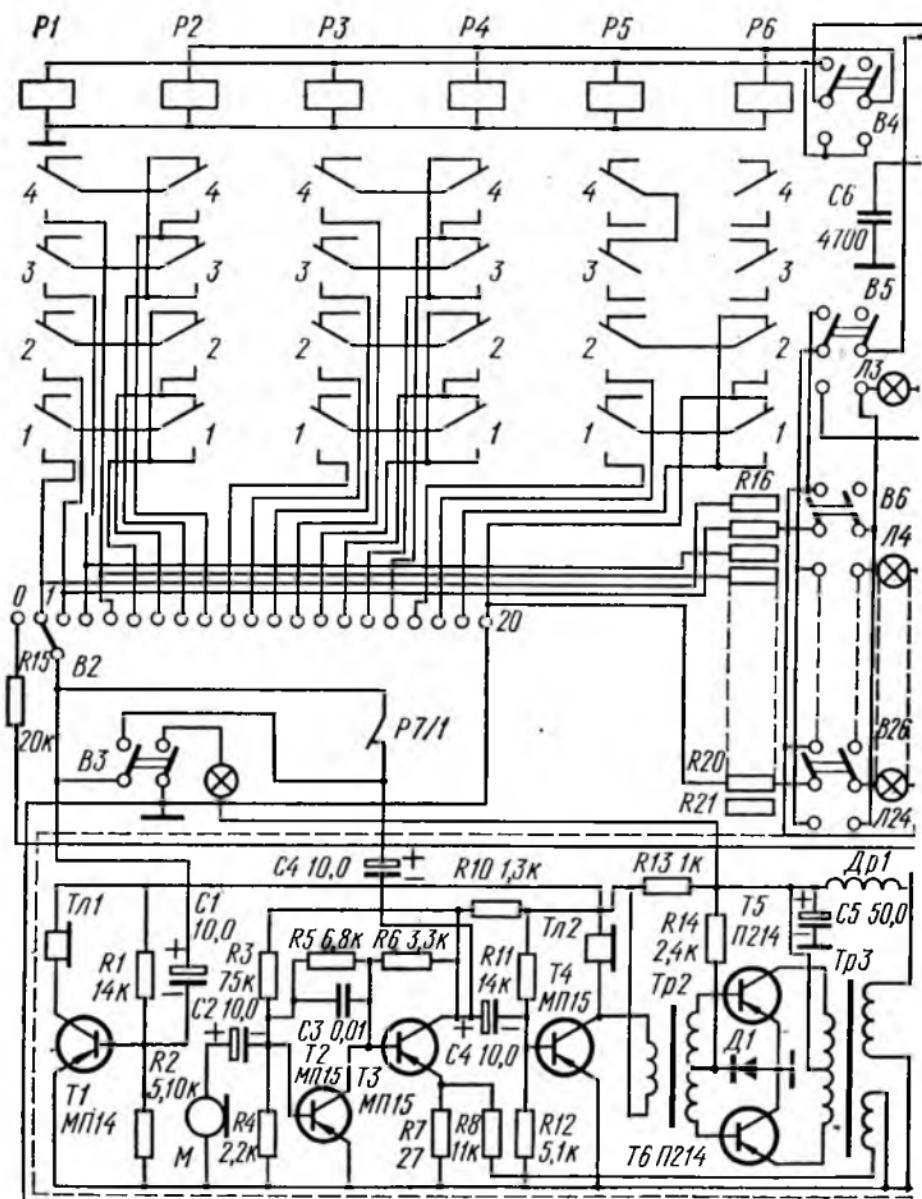
г) возможность проводить дифференцированное обучение одновременно по двум программам.

¹ См.: В. М. Файдюк. Пути совершенствования работы фonoоптического кабинета. «Иностранные языки в школе», 1967, № 4, с. 78-79; В. М. Файдюк. Методико-педагогические требования к комплексным устройствам для индивидуально-группового обучения иностранным языкам. Канд. дисс., М., 1970. Приложение, с. 359-366.

Конструктивные особенности ЯЛ ФК-4

1. Блок питания (БП, см. рис.). Блок питания рассчитан на нагрузку до 1 ампера. Регулирующим транзистором в схеме является составной транзистор (Т9 тип П217Г и Т10 тип П214Г).

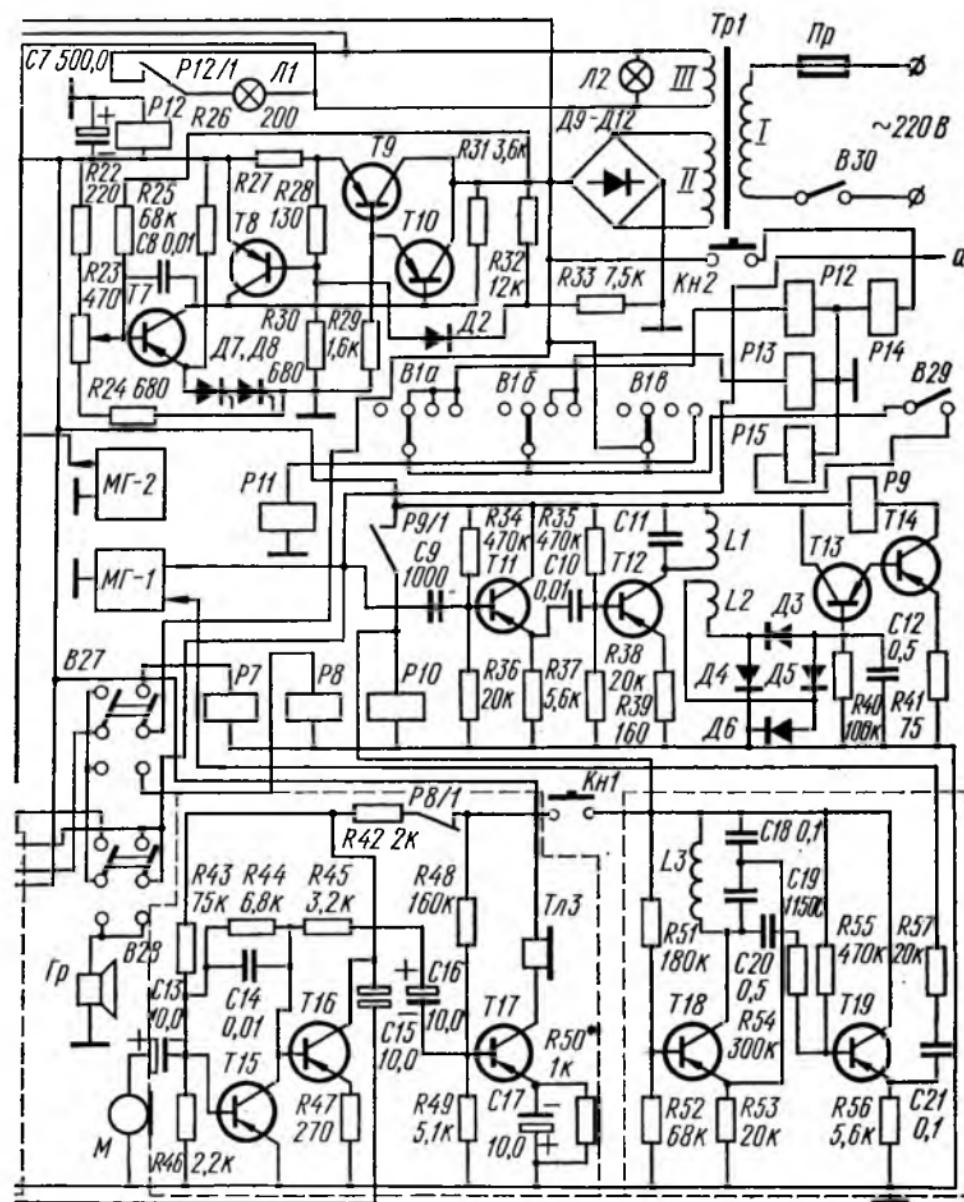
Для обеспечения нормального тока кремниевых стабилитронов служит резистор R26. Для устойчивости работы транзисторного компенсационного стабилизатора, пре-



Принципиальная схема фонооп.

дупреждения самовозбуждения на выходе поставлен конденсатор С7.

Для защиты стабилизатора от перегрузок и короткого замыкания на выходе включена схема на транзисторах Т8 (МП16Б), диода Д2, резистора R27 и R28. При перегрузке или коротком замыкании обесточивается реле Р12, контакты Р12/1 замыкаются и загорается лампочка Л1, сигнализирующая короткое замыкание — «Авария».



тического кабинета ФК-4

Данная схема обеспечивает стабилизацию в пределах $8,5 \div 12,5$ вольт с пульсациями не более 100 мв. Выходное напряжение 10 в.

2. Индивидуальные усилители НЧ учащихся (УНЧУ). На рисунке дана развернутая схема одного усилителя низкой частоты учащегося (см. УНЧУ). Усилитель состоит из трех каскадов, выполненных на транзисторах T15, T16, T17.

К усилителям подается питание 10 в по общему проводу питания. Потребление тока в режиме молчания одним усилителем не превышает 3 ма, а при максимальной нагрузке — 9 ма. Усилители смонтированы на платах по 5 шт. и размещены в пульте управления (их можно устанавливать и на рабочих местах учащихся; в последнем случае не нужен будет экранированный провод от микрофона учащегося до усилителя НЧ в пульте).

3. Усилитель НЧ преподавателя (УНЧП). Усилитель НЧ преподавателя собран на четырех основных и пятом дополнительном транзисторах.

Схема УНЧП на первых трех транзисторах T2, T3 и T4 полностью идентична с усилителем УНЧУ. Последний каскад, усилитель мощности, собран на транзисторах T5 и T6 П214 с охлаждающим радиатором. Отдаваемая мощность усилителя до 3 ватт.

Схема усилителя на шестом, дополнительном, транзисторе T1 такая же, как и на T4.

4. Генератор импульсов (ГИ). Блок ГИ предназначен для записи сигналов в 7 кгц на магнитоленту внакладку по записи речевых сопровождений к кадрам. Этот тон при воспроизведении используется для управления автоматической сменой кадров проектора диафильмов.

Схема ГИ была применена ранее в ФК-3 и уже описана¹.

5. Усилитель импульсов (УИ). Блок УИ (см. рис.) предназначен для управления автоматической сменой кадров диафильма или диапозитивов по сигналу с магнитной ленты, записанному с помощью блока ГИ через любые заданные интервалы. Описание схемы УИ здесь мы не даем, так как эта схема была нами уже применена в ФК-3 и дано подробное описание работы данного блока².

¹ См.: В. М. Файдюк. Фонооптический кабинет ФК-3. «Иностранные языки в школе», 1966, № 1, с. 61-63.

² Там же, с. 66.

Изменена лишь цепочка ДС. Вместо двух диодов применены мостовая система выпрямления на Д3—Д6 (Д220) с катушкой связи L2.

Указанное изменение придало большую стабильность срабатывающему устройству на триодах Т13, Т14 и реле Р9.

Операции, осуществляемые с помощью пульта управления

Звуковая программа для всех учащихся может быть подана с магнитофона МГ-1, кинопроектора КИНО или с микрофона М на головные телефоны или выносные громкоговорители с помощью переключателя В28.

Преподаватель, используя микрофон М и усилитель УНЧП, может выходить на общую линию и передавать свою речь на головные телефоны учащихся (или громкоговоритель), используя тот же переключатель В28 и дополнительно В27. При этом в режиме «речь» учащиеся получают программу от преподавателя и могут говорить (отвечать на вопросы и т. п.), а в режиме «ком.» они только слышат преподавателя, но сами говорить не могут, так как питание их микрофонных усилителей отключается с помощью реле Р8 и контактов Р8/1.

Магнитофон МГ-2 — дополнительная программа — включается собственным выключателем. С выхода УНЧ магнитофона напряжение поступает на однопозиционные индивидуальные переключатели В6—В26. Последние установлены на панели пульта управления циркулярным порядком за линией расположения цифр, обозначающих номера рабочих мест учащихся, переключателя контроля В2 (см. рис.). На рисунке обозначены лишь два индивидуальных переключателя из двадцати двух — В6 и В26. При необходимости отключить тех или иных учащихся от общей программы переключатель В5 и соответствующие номера переключателей В6—В26 включаются в положение, противоположное указанному на рисунке (рычаги переключателей должны быть обращены вне круга). Если магнитофон МГ-2 не включен на воспроизведение, то учащиеся, отключенные от общей программы, работают по индивидуальным заданиям.

Для быстрого возвращения учащихся в общую программу, переключатель В5 ставится в положение, противоположное указанному на рисунке. При отключении учащихся от общей программы загораются сигнальные лампочки как переключателя В5 («общ.»), так и индивидуальные.

Для стандартного коммутирования учащихся в пары используются переключатель В4 и реле Р1-06. Вместо электромагнитных реле могут быть успешно применены многоплатные («многоэтажные») клавишиные переключатели. Удобны переключатели П2К, выпускаемые в Полтаве. Нажатием одной клавиши П2К можно соединить в пары шестнадцать учащихся. Группы контактов в П2К и коммутационная схема соединения в пары с помощью П2К абсолютно идентичны с контактами и схемой, приведенной на рисунке.

В целях техники безопасности все управление проекционной аппаратурой, системой затемнения, а также системой освещения помещения осуществляется с пульта управления низким напряжением через исполнительный блок реле. Последний помещается вне пульта, у проекционной аппаратуры.

Преподаватель может включать и выключать освещение со своего рабочего места (включение производится через реле выносного блока).

Контроль работы учащихся преподавателем осуществляется с помощью переключателя В2. Используется циркулярный щеточный одноплатный переключатель на 24 положения ПР-1-24. К 20 контактам подключены выходы предварительных усилителей учащихся УНЧУ на транзисторах Т15 и Т16. Эти выходы одновременно являются входами в усилители мощности УНЧУ. Преподаватель, поочередно подключаясь то к одному, то к другому учащемуся, прослушивает, как данный учащийся выполняет программу. Если преподаватель хочет вступить с учащимся в двустороннюю связь, он пользуется своим микрофоном М.

Любой из проекционных аппаратов может работать самостоятельно, без звуковой программы, или спарено с последней. При спаренном использовании диапроектора ДП с магнитофоном МГ-1 и применении автоматического управления сменой кадров диафильма два указанных самостоятельных прибора работают синхронно как один прибор — диафонпроектор.

На панели пульта управления ФК-4 установлен однопозиционный тумблер «Освещ.». На электрической схеме кабинета ФК-4 этот выключатель не обозначен. Он запараллелен с выключателем освещения, обычно находящимся в классе на стене, у входной двери.

При поиске необходимого места записи на магнитной

ленте или грампластинке преподаватель ставит переключатель В27 в среднее, нейтральное положение, исключающее выход звуковых сигналов на телефоны учащихся или общий громкоговоритель, а движок переключателя контроля В2 на контакт «0».

Методические рекомендации по использованию лаборатории ФК-4

ТСО лаборатории и соответствующий аудио-визуальный дидактический материал должны использоваться лишь тогда, когда с их помощью преподаватель сможет быстрее, лучше объяснить учащимся тот или иной языковой материал, выработать необходимые навыки его употребления.

На стадии введения языкового материала и его первоначального закрепления работу целесообразнее вести под непосредственным руководством преподавателя фронтальным путем. На данном этапе ТС могут использоваться ограниченно. Главная роль ТС наступает на этапе усвоения введенного материала, когда учащимся нужно представить обильную практику для выработки автоматизмов.

Рассмотрим роль ТС при выработке у учащихся различных навыков: аудирования, говорения, чтения.

1. При аудировании (понимании речи на слух) неоценимую помощь может оказать звуковой учебный кинофильм. Здесь учащийся не только слышит, но и видит говорящего человека. Мимика, жесты, живая артикуляция значительно помогает учащемуся понять и запомнить слышимое. При обучении аудированию трудно переоценить роль магнитной записи, наговоренной различными голосами, тем более носителями языка.

Необходимо остановиться на вопросе, с помощью каких средств лучше прослушивать магнитную запись: через телефоны или динамик (громкоговоритель). Такой вопрос не возникает лишь в случае работы по двум программам одновременно, когда обе программы могут даваться лишь на телефоны. Прослушивать запись при работе по одной программе целесообразнее через громкоговорители (лучше выносные) по двум причинам: во-первых, воспроизведение через динамические громкоговорители обеспечивает более качественное звучание, чем через современные электромагнитные телефоны, пропускающие неполный диапазон частот речи, что отрицательно сказыва-

ется на ее разборчивости; во-вторых, продолжительность эффективной работы в головных телефонах ограничивается 10—12 минутами.

2. И м и т и р о в а н и е является первой неотъемлемой частью обучения говорению. Упражнения на имитирование, как правило, проводятся по двухтактной системе: диктор (преподаватель) — учащийся.

Имитирование может успешно использоваться при совершенствовании навыков произношения, при выработке техники чтения и в ряде других случаев.

Роль «звуково-активной» языковой лаборатории возрастает еще больше, когда мы переходим к выполнению следующей стадии устных учебных упражнений — ф. н. подготовительных к речи, которые от учащихся требуют не просто повторения за диктором, а выполнения определенных умственных операций. Известно, что лишь обильное выполнение подготовительных упражнений каждым учащимся может обеспечить активное владение данным языковым материалом в речи. Выполнение подготовительных упражнений всеми учащимися группы и является основным назначением языковой лаборатории.

Поскольку в новых условиях все учащиеся группы выполняют устные упражнения одновременно, а возможности преподавателя контролировать и корректировать остаются теми же, что и при ответе лишь одного учащегося, в настоящее время первостепенная роль отводится самоконтролю учащихся с помощью программы: корrigирующего ключа, инструкций.

Тренировочные упражнения чаще всего выполняются по четырехтактной системе:

1 2 3 4
Стимул — реакция учащегося — ключ — повторная реакция учащегося.

«Стимул» может включать в себя самые различные задания для учащихся. Это могут быть:

- 1) вопрос, требующий от учащегося ответа по содержанию текста, по пройденной теме, вопрос к картинке, вопрос на основе общезвестного факта и т. д.;
- 2) задание на составление различных вопросов к ответам или к тексту, картинкам и ф. д.;
- 3) различные задания на трансформации лексического и грамматического порядка (написать утвердительное пред-

ложение в отрицательной форме, поставить существительное во множественное число и т. д.);

- 4) закончить предложение (удобно использовать видовую наглядность);
- 5) выбрать подходящий лексико-грамматический элемент, вставить пропущенное слово, artikelъ, прилагательное в соответствующей степени сравнения, употребить нужную временную форму и т. д.;
- 6) перевести на иностранный язык с родного отдельные выражения или предложения.

Стимулом могут быть и другие виды заданий. Стимул и ключ могут выдаваться не только диктором с магнитофона или преподавателем с его микрофона, но и другим учащимся. Для этого используется парное соединение учащихся с помощью телефонной связи. Один из учащихся снабжается материалом, содержащим «стимулы» и «ключи» (это могут быть специальные карточки и пр.) и осуществляет контроль за ответами своего товарища. Затем роли учащихся, соединенных в пару, меняются.

Этот вид работы очень стимулирует учащихся, работа проходит с большой активностью. Однако следует учитывать, что учащийся может выступить в роли источника программы, выдающего задания и корректирующие ключи, лишь в том случае, когда он может прочесть материал достаточно правильно. Иначе говоря, взаимоконтроль учащихся при парном соединении может осуществляться после предварительной отработки языкового материала под руководством преподавателя или с помощью магнитофона, т. е. на последней стадии усвоения материала, на стадии доведения навыков до автоматизма.

3. В языковой лаборатории можно очень эффективно вырабатывать навыки чтения: мелодику, ритм, темп, т. е. формировать технику громкого чтения, являющегося основой чтения про себя.

Работа может вестись по двум тактам: диктор — учащийся или по трем тактам: учащийся (первая проба) — диктор — учащийся (повторно). Опыт показывает, что выполнение упражнений в чтении по трем тактам, когда учащийся не имитирует диктора, а первым произносит, пробует свои силы, оказывается намного эффективнее. Естественно, данная трехтактная система может использоваться лишь тогда, когда учащиеся знают необходимые правила и когда у них имеются первоначальные умения.

Качество выполнения речевых упражнений, умение

высказываться по определенной теме целиком зависят от качества выполнения упражнений на подготовительной стадии. Здесь с полным правом действует закон перехода количества в качество.

Практика работы в языковых фonoоптических лабораториях показала, во-первых, возможность доведения навыков употребления языкового материала, моделей речи до автоматизма и, во-вторых, доказала, что учащиеся, достигнув автоматического владения отдельными компонентами речи, без особого труда переходят к использованию этих компонентов в связных тематических высказываниях, диалогах. Для того чтобы этот переход был более успешным, нужно языковой материал на подготовительном уровне подбирать так, чтобы он соответствовал определенной теме (например, отбираются и отрабатываются модели, необходимые для высказывания по теме «Моя семья»).

Учитывая вышеизложенное, вполне правомерно заключить, что в языковой лаборатории учащиеся могут одновременно всей группой выполнять определенные тематические упражнения. Перед этим, естественно, учащиеся слушают образец с магнитофона, или слушают товарища у доски.

На этом этапе большое место занимают диалогические беседы учащихся, которым предшествует беседа в паре с «магнитофоном». А когда учащиеся высказываются на не подготовленные темы, нужен непосредственный контроль преподавателя.

Языковая лаборатория при разумном ее использовании может оказать большую помощь в выработке всех необходимых навыков: слушания, говорения, чтения и — в определенной степени — письма.

С помощью ТСО за счет организации одновременной практики в языке можно многократно увеличить количество упражнений, выполняемых каждым учеником. Тем самым открывается благоприятная возможность выработать у учащихся динамические стереотипы, автоматизмы, необходимые для активного владения иноязычной речью.

ВНЕАУДИТОРНОЕ ЧТЕНИЕ УЧАЩИХСЯ

С. С. Лосева

Одной из основных задач изучения иностранных языков в средних специальных учебных заведениях является формирование умений и навыков чтения и перевода литературы по специальности средней трудности, чтения и перевода общественно-политических текстов с помощью словаря и понимания несложного художественного текста без словаря.

В осуществлении этой цели большую пользу может принести внеаудиторное домашнее чтение. Домашнее чтение, с нашей точки зрения, совершенствует навыки и умения, полученные учащимися. Оно способствует идеально-политическому воспитанию учащихся, расширяет их кругозор, знакомит с достижениями науки и техники, с культурной и спортивной жизнью как в Советском Союзе, так и за рубежом. Применение разнообразных методов при проведении домашнего чтения дает возможность учащимся сознательно использовать на практике приобретенные знания и навыки. В процессе домашнего чтения учащиеся учатся самостоятельно, вдумчиво работать над текстом, использовать справочную литературу.

Домашнее чтение может лишь тогда принести пользу, когда оно проводится в системе. Мы считаем, что на первом занятии каждого семестра следует разъяснить учащимся содержание задания «домашнее чтение», требования к нему, указать объем текстов, сроки сдачи и проверки. Целенаправленность и конкретность в заданиях является залогом успешного их выполнения. Правильная организация проведения домашнего чтения требует учета индивидуальных особенностей учащихся, использования различных форм работы, подбора материала с учетом трудностей и специальности.

До начала работы над текстами необходимо провести беседу об особенностях общественно-политических, художественных и технических текстов. Особое место следует отвести работе со словарем, ознакомлению учащихся с типами словарей, их структурой. Преподаватель должен убедиться в том, что учащиеся знают алфавит. После этого на-

до начать обучать учащихся умению пользоваться словарем. Систематические тренировки и упражнения способствуют правильной ориентации в словаре, вырабатывают навык быстроты нахождения слов.

Учебный материал для домашнего чтения следует строго дифференцировать в зависимости от цели его использования. Для последующего развития умений и навыков устной речи целесообразно предлагать обучающимся небольшие доступные по трудности отрывки из адаптированной художественной и научно-популярной литературы (рассказы об ученых, писателях, борцах за мир и т. д.). Тексты должны быть построены на грамматическом материале, изученном учащимися. Язык таких текстов должен быть прост, ясен и точен. На первых занятиях можно использовать один и тот же текст для всей группы, но, учитывая индивидуальные особенности учащихся, рекомендуется предложить каждому из них одно из следующих заданий, направленных на развитие умений и навыков устной речи: выборочный пересказ текста, постановка вопросов по содержанию; пересказ отдельных особо запомнившихся эпизодов; составление плана к отдельным частям; подбор иллюстраций к рассказу и описание их; составление рассказа по картинке в книге.

В дальнейшем можно предлагать учащимся эти же задания, но на различном учебном материале.

При использовании научно-популярных текстов для этой же цели можно рекомендовать следующие виды работ: пересказ небольших отрывков с предварительным составлением конспекта; описание несложной схемы, опыта или объяснения формулы; ответы на вопросы по содержанию текста, прослушанные в магнитофонной записи.

На материале общественно-политических текстов можно проводить информации. В этом случае преподаватель должен тщательно откорректировать тексты, сделать их грамматически и лексически доступными.

Другой целью домашнего чтения является развитие умений и навыков чтения и перевода. Домашнее чтение способствует развитию умения читать, особенно читать про себя. Чтение про себя является основным видом домашнего чтения. Для совершенствования этого умения важно приучить учащихся читать не по словам и предложениям, а по группам предложений, выражающих законченную мысль.

Для развития навыков и умений перевода домашнее чтение играет основную роль. С этой целью можно использовать научно-популярные, общетехнические и общественно-политические тексты.

Тексты должны быть доступными по содержанию, научными, представлять для учащихся определенную познавательную ценность. Абсолютная доступность читаемого, удовлетворение познавательного интереса, извлечение новой информации — всё это вызывает у учащихся положительные эмоции и обеспечивает повышение эффективности перевода. При подборе текстов необходимо ориентироваться на будущую специальность учащихся и изучаемые в техникуме учебные предметы. Такими текстами могут быть инструкции к приборам, станкам, описание схем, патенты. Работа с таким материалом вызывает у учащихся интерес, они убеждаются в практической значимости иностранного языка. Кроме того, подобная работа обеспечивает установление межпредметных связей, что помогает обучению в целом. Для развития умений и навыков перевода целесообразно индивидуализировать работу учащихся, предлагать им разный, достаточно большой, законченный материал. Можно предложить разные методы проверки прочитанных текстов: пересказ содержания текста на русском языке, перевод текста (отдельных законченных отрывков), краткое изложение новой информации, полученной из текста, изображение схем, данных в тексте. Кроме того, можно использовать описание рисунка, прибора или машины, о которой говорилось в тексте. Наконец, можно предложить реферирование и рецензирование текстов. Последние виды работ достаточно трудны и требуют предварительных упражнений, которые создали бы элементарную основу этих умений.

При использовании перевода как средства контроля понимания нельзя требовать перевода по предложениям или отдельным словам. При этом снижается интерес к тексту. Проверка переводом должна относиться к законченным по мысли отрывкам.

При работе над общетехническими или специальными текстами целесообразно рекомендовать учащимся завести специальную тетрадь-словарь для записей технической терминологии, сокращений и примеров, что обеспечит лучшее запоминание лексики.

До начала работы над общественно-политическим текстом необходимо ознакомить учащихся с особенностями

газетной лексики, заострить их внимание на переводе фразеологических оборотов, часто встречающихся в газетах. Тексты должны быть доступными по содержанию, небольшими по объему, актуальными. Проверка понимания прочитанного может проводиться пересказом содержания на родном языке, переводом и кратким изложением основных мыслей прочитанного текста.

Домашнее чтение можно использовать также для обучения восприятию на слух. В этом случае предлагается небольшой текст с законченным содержанием, построенный на изученном грамматическом материале. В аудитории можно предложить учащимся прослушать вопросы по тексту и ответить на них. Целесообразно также предложить для прослушивания ряд предложений и попросить учащихся определить, соответствуют ли они содержанию прочитанного. Наконец, можно прочитать другой текст, близкий по содержанию к прочитанному дома, и предложить перевести его.

Каждого преподавателя интересует вопрос о том, сколько времени следует отводить на домашнее чтение, как лучше проверять домашнее чтение: регулярно каждую неделю, один раз в месяц или один раз в семестр. Ответов на эти вопросы с оптимальным решением нет. Видимо и здесь индивидуальное решение будет лучшим. Мы считаем, что для проведения домашнего чтения необходимо планировать в календарно-тематических планах 2—4 часа в семестр и регулярно выборочно проверять готовность учащихся к контролю в назначенный срок, а также регулярно проверять их тетради-словари. Отметки за домашнее чтение должны выставляться в журнале с учетом дополнительных работ (схем, чертежей, макетов).

Для успешного проведения домашнего чтения следует консультировать учащихся в отборе материала. При этом необходимо учитывать их интерес к изучаемому языку и уровень развития навыков и умений.

О СПЕЦИФИКЕ КЛАССИФИКАЦИИ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ДЛЯ ГРУПП С УСИЛЕННЫМ ОБУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н. С. Обносов

В современной методике преподавания иностранных языков считается совершенно бесспорным тот факт, что не может быть речи о какой-либо универсальной системе упражнений, которая одинаково хорошо могла бы удовлетворять требованиям овладения различными видами речевой деятельности на различных ступенях обучения. Отсюда следует, что и подход к классификации упражнений, в частности, должен быть дифференцированным в зависимости от указанных факторов. Усвоение языкового материала достигается путем выполнения некоторого числа следующих в определенной последовательности упражнений и основным содержанием процесса усвоения следует считать поэтапное формирование действий с подлежащим усвоению материалом¹. Такое поэтапное развитие требуемых умений и навыков в соответствии с психологическими закономерностями их становления и должна обеспечить система упражнений для овладения тем или иным видом речевой деятельности.

Из вышесказанного следует, что проблема классификации упражнений сводится к четкому разграничению данных этапов и выделению соответствующих им типов и видов упражнений.

Учитывая тот факт, что данные вопросы применительно к продвинутой стадии обучения разработаны явно недостаточно, а также руководствуясь стремлением выявить специфику подхода к их решению на этой ступени обучения, мы считаем целесообразным кратко остановиться на

¹ См.: П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе. «Вопросы психологии», 1963, № 5.

том, как они решаются применительно к начальной ступени обучения.

Изучение литературы, посвященной описанию системы упражнений для развития устной речи, свидетельствует о том, что подавляющее большинство авторов, какими бы принципами они ни руководствовались, подразделяют процесс овладения устной речью на два этапа: основной (собственно речевой) и некий предваряющий (подготавливающий к речи). В соответствии с этим все упражнения делятся на речевые, с одной стороны, и подготовительные (аспектные, языковые, предречевые, тренировочные и т. д.), с другой стороны¹. Не вдаваясь в детали, можно сказать, что основным критерием типологии упражнений для этих авторов является принадлежность (или непринадлежность) тех или иных упражнений к упражнениям речи.

Большинство авторов (с теми или иными вариациями) сходится на том, что основной задачей упражнений предваряющего этапа является выработка умений и навыков пользования языковыми структурами, в то время как на речевом этапе имеет место процесс использования и этих, и всех ранее изученных языковых явлений в ходе речевой деятельности. Действительно, на начальной ступени обучения иностранному языку ввиду отсутствия опыта работы над усвоением иноязычных явлений первый этап является весьма трудоемким и продолжительным во времени. В то же время из психологии известно, что процесс синтезирования отдельных навыков (характерный для второго этапа) связан с длительной тренировкой. Поэтому оба указанных этапа представляются достаточно весомыми по своей значимости и их выделение выглядит вполне закономерным и логичным.

¹ См., напр.: З. М. Саблина. Система лексических упражнений для развития устной речи на немецком языке на первом курсе педагогического института иностранных языков. Канд. дисс., М., 1953; Н. Б. Соколова. Система грамматических упражнений как одна из основ для развития устной речи на I курсе педагогического института иностранных языков. Канд. дисс., М., 1954; М. С. Ильин. Теоретические основы системы упражнений по иностранному языку. Канд. дисс., М., 1965; И. Д. Салистра. Очерки обучения иностранным языкам. М., 1966; Т. А. Волков, О. М. Воронова, Т. П. Горбунова. К вопросу о системе упражнений по иностранным языкам в научной литературе по методике преподавания иностранных языков. «Ученые записки», ГПИИЯ, вып. 18, 1962, и др.

Анализ конкретных видов упражнений, предлагаемых как в исследованиях теоретического характера¹, так и в работах преподавателей-практиков² в качестве речевых упражнений, показывает, что как таковые на начальной ступени обучения рассматриваются упражнения и в подготовленной, и в неподготовленной речи.

Так, в группе речевых упражнений имеются такие упражнения, как подготовленный пересказ текста, составление рассказа по контекстно близким словам, которые никак не могут быть причислены к упражнениям в собственно неподготовленной речи, а также упражнения, явно нацеленные на развитие умений и навыков неподготовленной речи (неподготовленный рассказ учащихся о себе, рассказ на заданную тему, неподготовленная беседа на определенную тему и т. д.). Критерием отнесения упражнений к речевым служит связное (т. е. в потоке речи) употребление подлежащих усвоению языковых знаков.

Несколько обособленное положение занимает классификация упражнений, подразделяющая упражнения на тренировочные и синтетические³. По существу, это подразделение также поконится на принципе принадлежности (или непринадлежности) выполняемых действий к собственно речи, так как в упражнениях первого типа, по мнению автора, «отрабатываются отдельные языковые явления или группы явлений», а в упражнениях второго типа «учащийся побуждается к употреблению в речи (или к восприятию на слух) всей суммы или любой части из ранее усвоенных им языковых явлений»⁴. В этом смысле данная типология упражнений не представляет собой ничего нового по сравнению с упоминавшимися выше. Внимание же привлекает

¹ См.: Н. Б. Соколова. К вопросу о классификации грамматических упражнений для развития устной речи. «Иностранные языки в школе», 1960, № 2; С. К. Фоломкина. К вопросу о методике работы над лексикой, подлежащей продуктивному усвоению на I и II курсах института иностранных языков. «Ученые записки», I МГПИИЯ, т. 22, с. 81-111; и др.

² А. В. Грейсер. Тренировочные речевые упражнения. «Иностранные языки в школе», 1963, № 3; Л. И. Шавернева. Об экспериментальной проверке относительной эффективности некоторых видов упражнений для обучения самостоятельному высказыванию на начальном этапе. «Ученые записки», I МГПИИЯ им. М. Тореза, т. 53, 1970, и др.

³ См.: Э. П. Шубин. Типология тренировочных устных упражнений. «Иностранные языки в школе», 1965, № 1, с. 13-20.

⁴ Там же, с. 14.

попытка автора (на наш взгляд, не совсем удачная) увязать свою классификацию с коммуникативной природой речи. Э. П. Шубин считает, что тренировочные упражнения, как правило, бывают «некоммуникативными» (предкоммуникативными) и лишь в отдельных случаях могут носить коммуникативный характер. И даже синтетические упражнения, согласно утверждению автора, лишь «большой частью» (но не всегда) относятся к коммуникативным.

Нам представляется, что дело обстоит несколько иначе. Под коммуникативным упражнением, на наш взгляд, следует понимать любое упражнение, которое представляет собой либо действие, полностью имитирующее соответствующее действие в естественной коммуникации, либо действие, представляющее собой лишь часть определенных действий в естественном речевом общении. Иными словами, коммуникативным можно назвать любое упражнение, развивающее то или иное речевое умение или один из входящих в него компонентов. С другой стороны, нельзя считать коммуникативными упражнения, непосредственно не способствующие выработке речевых умений, такие, например, как: раскрытие скобок, подстановка слов вместо точек (однако это не значит, что надо отказаться от некоммуникативных упражнений уже на начальном этапе обучения). Их наличие в известной (весьма небольшой) мере возможно и даже необходимо, если стоящие перед ними задачи не могут быть выполнены с помощью коммуникативных упражнений. При этом следует, однако, иметь в виду, что многие использовавшиеся традиционной методикой некоммуникативные упражнения при соответствующей организации могут носить коммуникативный характер. Возьмем, к примеру, такое упражнение, как постановка вопросов с обязательным использованием тех или иных слов. Совершенно очевидно, что традиционная форма выполнения этого упражнения («придумайте вопросы с данными словами») некоммуникативна, ибо в реальной коммуникации операция на придумывание фраз со словами отсутствует. Однако этому упражнению можно легко придать коммуникативный характер, сформулировав задачу говорящего в коммуникативном плане, например, следующим образом: «Задайте своему товарищу несколько вопросов по определенной теме, используя при этом указанные слова». Такая формулировка задачи говорящего, безусловно, является коммуникативной, так как фактически делает последнего участником речевого общения.

Подобным образом можно коммуникатизировать и большинство других некоммуникативных упражнений, соответствующих подготовительному этапу, наглядное подтверждение чему мы находим в интересной работе Е. И. Пассова¹.

Тем более данное положение справедливо для упражнений речевого этапа (по типологии Э. П. Шубина, синтетических), задачей которых является овладение языковым материалом в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникации.

Таким образом, следует сказать, что принцип коммуникативности уже на начальной ступени обучения должен проходить красной нитью через большинство подготовительных и через все речевые упражнения, хотя его реализация в том и другом случае будет несколько различной: в упражнениях первого типа коммуникация будет в известной мере фрагментарной (так как ее осуществление затрудняется необходимостью концентрировать внимание и мышление говорящего на преодолении тех или иных языковых трудностей), в упражнениях же второго типа речевая коммуникация будет носить максимально естественный характер (ибо внимание и мышление говорящего сосредотачиваются, в первую очередь, на содержании высказывания).

Посмотрим теперь, как обстоит дело на продвинутой стадии обучения, т. е. в группах с усиленным изучением иностранного языка.

Здесь овладение словом происходит, конечно, совершенно иначе, чем на начальной ступени — к этому времени обучаемый уже обладает определенным языковым опытом, благодаря которому работа по развитию соответствующих умений и навыков уже на подготовительной стадии в большинстве случаев может проводиться «на уровне не ниже высказывания»².

Иными словами, на продвинутой ступени обучения значительно возрастает роль речевого этапа и в то же время сокращается количество упражнений, соответствующих предваряющему этапу, как он понимается применительно к начальной стадии обучения.

¹ См.: Е. И. Пассов. Коммуникативные упражнения (пособие для преподавателей). М.-Л., 1967.

² И. Д. Салистра. Очерки методов обучения иностранным языкам. М., 1966, с. 57.

Такое перенесение центра тяжести на речевой этап заставило методистов, разрабатывающих проблему развития устной речи на продвинутой ступени обучения, искать иные возможности классификации упражнений. Эти пока немногочисленные поиски ведутся в двух направлениях: одни методисты подходят к решению данного вопроса с принципиально новых позиций¹; представители другого направления² берут за основу деление упражнений на те же два этапа, что и на начальной ступени (предваряющий и речевой), несколько модифицируя его с учетом специфики продвинутой стадии обучения, и разрабатывают более детально упражнения, соответствующие речевому этапу. Представители обоих указанных направлений выдвинули ряд интересных предложений, заслуживающих специального рассмотрения.

Весьма плодотворным в этом отношении представляется деление упражнений в зависимости от обеспечиваемого ими «уровня активизации», предложенное Б. А. Лапидусом³. Уровень активизации, обеспечивающий данным упражнением, определяется автором степенью приближения действий, выполнение которых требуется в этом упражнении, к тем условиям, в которых проявляется подлинное владение данным видом речевой деятельности.

В соответствии с этим автор справедливо считает, что, например, упражнения с заданным содержанием ниже по уровню, чем упражнения без заданного содержания, а упражнения, в которых обучаемый опирается — в плане содержания — в основном на память, стоят ниже, чем упражнения, требующие от говорящего решения самостоятельных задач. Недостатком такой классификации упражнений является, на наш взгляд, то, что автор не разграничивает уровни активизации в зависимости от под-

¹ См.: Б. А. Лапидус. О пределах понятия «устная речь». В сб.: «Лингвистика и методика в высшей школе», М., 1967; Б. А. Лапидус. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений. «Иностранные языки в школе», 1970, № 1.

² См.: Л. Д. Белякова. Система речевых упражнений для развития навыка говорения на IV курсе языкового вуза. Канд. дисс., М., 1967; Б. Т. Чуйков. Упражнения в экспрессивной устной речи на завершающем этапе овладения языковым материалом. «Иностранные языки в школе», 1967, № 5 и др.

³ См.: Б. А. Лапидус. О пределах понятия «устная речь». В сб.: «Лингвистика и методика в высшей школе», М., 1967, с. 189-193.

готовленности или неподготовленности речевой коммуникации.

На различии в характере мыслительной деятельности при выполнении речевых упражнений основывается концепция Б. Т. Чуйкова¹. Автор исходит из положения психологии о том, что высказываемые в процессе речевой деятельности мысли могут носить двоякий характер: являться простыми воспоминаниями прошлого опыта индивидуума (мысли-воспоминания) или быть продуктами рассуждения (мысли-рассуждения). При этом подчеркивается, что высказывание мыслей-воспоминаний связано с преодолением значительно меньших трудностей, ибо в этом случае говорящий решает мыслительные задачи «не задумываясь, не рассуждая, сразу, почти автоматически»². Учитывая тот факт, что в реальной речевой деятельности достаточно часто встречаются высказывания обоих типов, Б. Т. Чуйков предлагает включить в систему упражнений упражнения, направленные на овладение и теми и другими соответствующими действиями, и подразделяет в связи с этим упражнения на завершающем этапе овладения языковым материалом на две группы в зависимости от того, входят ли в содержание речи, в основном, мысли, которые обучаемый припоминает в процессе речи (I группа), или мысли, которые обучаемый формирует в процессе речи (II группа). В соответствии с этим критерием Б. Т. Чуйков относит к упражнениям первой группы, например, пересказ иноязычного или русского текста, беседу по тексту на иностранном языке; к упражнениям второй группы — беседу в связи с ситуацией непосредственной данности, высказывания по широкой теме и т. д.

Из изложенного явствует, что и данная классификация речевых упражнений не проводит грани между упражнениями, развивающими устную речь в условиях подготовленности и неподготовленности.

Итак, не подлежит сомнению тот факт, что для классификации упражнений на продвинутом этапе обучения неприменим критерий, служащий для деления упражнений на начальной стадии. Этот вывод является логическим следствием учета специфики продвинутого этапа, по-

¹ См.: Б. Т. Чуйков. Упражнения в экспрессивной устной речи на завершающем этапе овладения языковым материалом. «Иностранные языки в школе», 1967, № 5

² См.: П. П. Блонский. Очерк научной психологии. Избранные психологические произведения. М., 1964, с. 250, 457, 517.

будившей методистов к поискам иных критериев, более точно отражающих особенности данной ступени обучения. Однако несмотря на предпринимавшиеся в этом направлении попытки, этот вопрос, на наш взгляд, нельзя еще считать окончательно решенным.

Дело в том, что в предлагавшихся классификациях недостаточно учитывался фактор неподготовленности речевой коммуникации.

Между тем, именно осуществление речевой деятельности в условиях неподготовленности представляет собой основную трудность для изучающих иностранный язык¹, ибо неподготовленная речь в отличие от подготовленной, предполагает не только наличие прочных знаний, но и достаточно высокую степень развития навыков и умений. Правда, и для осуществления подготовленной речи требуется определенный уровень развития навыков и умений, однако здесь их известная непрочность вполне компенсируется возможностью предварительной подготовки.

Как известно, умение осуществлять неподготовленную речь представляет собой сложное умение², предполагающее способность обучаемого автоматически и сознательно выполнять ряд определенных действий. В этом плане можно сказать, что данные действия при подготовленной речи оказываются в той или иной мере заранее подготовленными, т. е. комплекс составляющих сложное умение компонентов воплощается в речи в известной степени искусственно.

Что же касается неподготовленной речи, то здесь ни один из элементов сложного умения не является подготовленным и их комплексное воплощение происходит в естественном потоке речи.

Так, например, если обучаемый должен высказать свое мнение по какому-либо вопросу и имеет определенное вре-

¹ Данное положение подтверждается как исследованиями в области психологии (см. работы Н. И. Жинкина, В. А. Артемова и др.), так и опытом работы преподавателей-практиков (см., напр.: Л. В. Смирнова. Использование воображаемой ситуации общения для развития навыков устной речи у студентов языкового вуза или факультета. «Ученые записки» МГПИ им. В. И. Ленина, т. 157; Т. Е. Сахарова. Проблемы ситуации при обучении диалогической речи. «Вопросы методики преподавания иностранных языков», Тула, 1967; и др.).

² См.: Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин, М., 1967, с. 42.

мя на подготовку своего высказывания, он может не только более или менее основательно обдумать содержание высказывания, но и выбрать наиболее подходящие языковые средства для выражения своих мыслей.

Иное дело, когда указанная задача решается без предварительной подготовки. Тогда говорящий поставлен в куда более сложные условия — ему приходится практически одновременно производить две сложнейшие операции: обдумывать содержание высказывания и подбирать соответствующие данному содержанию языковые знаки, используя их в соответствии с лексико-стилистическими, грамматическими и фонетическими нормами иностранного языка. Это и есть отражение нового качества сложного речевого умения, при овладении которым «неизбежен путь формирования сложной системы динамических стереотипов»¹, необходимых для обеспечения автоматической стороны неподготовленной речи.

Учитывая вышесказанное, мы считаем целесообразным провести грань между типами упражнений на продвинутой ступени обучения именно там, где центр тяжести перемещается на выработку нового качества сложного речевого умения, т. е. при переходе к собственно неподготовленной речи. Поэтому в качестве основного критерия деления упражнений на продвинутой стадии обучения мы будем рассматривать подготовленность (или неподготовленность) речевой коммуникации.

Согласно этому положению процесс овладения неподготовленной речью распадается на следующие два этапа: основной (этап собственно неподготовленной речи) и предваряющий (этап подготовки к неподготовленной речи). Первый из них обеспечивается соответственно упражнениями в собственно неподготовленной речевой деятельности. Для того чтобы оправдать свое назначение, эти упражнения должны максимально воссоздавать условия естественной, неподготовленной заранее речевой коммуникации; поэтому, учитывая коммуникативный характер речи², мы будем называть их естественно-коммуникативными.

¹ Н. И. Жинкин. Психологические особенности спонтанной речи. «Иностранные языки в школе», 1965, № 4.

² См.: В. А. Артемов. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969, гл. V.

Предваряющему этапу соответствуют упражнения в подготовленной речи. Здесь речевая коммуникация, сопровождаясь рядом учебных установок, носит в известной степени искусственный характер и поэтому не может рассматриваться как естественная. Упражнения, выполняемые на данном этапе, можно было бы назвать учебно-коммуникативными.

Остановимся на характеристике данных типов упражнений более подробно. В этой связи нельзя не затронуть вопроса о том, как предлагаемая нами классификация упражнений соотносится с традиционным (вполне отвечающим требованиям начальной ступени обучения, но подчас необоснованно, чисто механически переносимым на продвинутую стадию) делением упражнений на речевые и неречевые (предречевые, подготовительные и т. д.). Здесь прежде всего нужно сказать, что на продвинутой ступени обучения по сравнению с начальной меняется как сам характер упражнений, соответствующих обоим этапам овладения неподготовленной речью, так и количественное соотношение упражнений, обеспечивающих данные этапы.

Изменение характера упражнений выражается в первую очередь в том, что упражнения предваряющего этапа (учебно-коммуникативные) становятся более творческими, требующими от обучаемых выполнения более сложных действий, нежели это имеет место на соответствующем этапе начальной стадии обучения. В разряд учебно-коммуникативных переходит целый ряд упражнений, фигурирующих на начальной стадии обучения в качестве речевых. В качестве примера таких упражнений можно назвать постановку вопросов к тексту с использованием определенных слов, составление ситуаций с заданным языковым материалом и т. д.

Таким образом, для продвинутой ступени обучения характерным является то, что уже на предваряющем этапе упражнения (учебно-коммуникативные) в значительной степени носят речевой характер, будучи направлены на развитие подготовленной речи.

Что касается основного этапа, то он отличается от соответствующего этапа начальной стадии обучения тем, что содержит не речевые упражнения вообще, а исключительно упражнения в собственно неподготовленной речи. Именно на этом этапе может идти речь о воплощении известного положения Л. В. Щербы о языке как средстве коммуни-

кации — «... поскольку язык является средством коммуникации, постольку целесообразно сосредоточивать на нем внимание: оно должно фиксироваться на выражаемом, а не на способах его выражения»¹.

Поэтому на основном этапе, говоря словами Р. М. Риверс, «основное внимание следует уделить созданию в классе таких ситуаций, которые с максимальной приближенностью воспроизводят реальную ситуацию общения на родном языке»².

В связи с вышеизложенным возникает вопрос о том, как отдельные виды упражнений соотносятся с предлагаемой типологией³.

Говоря об учебно-коммуникативных упражнениях, мы отмечали, что большинство из них представляет собой упражнения в связной речи. Вместе с тем опыт работы показывает, что и на продвинутой ступени обучения употреблению лексики в связной речи должна предшествовать определенная (хотя и не очень значительная) работа над усвоением слов в отдельных фразах. Отсутствие такой работы отрицательно сказывается на правильности речи. Вот почему среди учебно-коммуникативных упражнений целесообразно различать две группы упражнений: меньшую, состоящую из упражнений, направленных на усвоение слов в отдельных фразах (например, составление предложений из данных слов, перифраз и др.), и таким образом подготавливающую связную речь, и большую, в которую входят упражнения на использование языкового материала в связной речи. В свою очередь среди упражнений второй группы можно выделить три подгруппы.

К первой подгруппе относятся упражнения с формально-информационной опорой (упражнения с текстом), при выполнении которых говорящий имеет возможность опираться и

¹ Л. В. Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики, М.-Л., 1947, с. 33.

² R. M. Rivers. The Psychologist and the Foreign Language Teacher, Chicago, 1964. Цитируется по книге: «Методика преподавания иностранных языков за рубежом». М., 1967, с. 202.

³ В задачу данной статьи не входит перечисление всех возможных видов упражнений обоих типов — мы видим свою цель скорее в том, чтобы обратить внимание преподавателей на отличительные признаки упражнений в зависимости от их назначения, исходя из чего преподаватель может составить нужные ему упражнения применительно к определенному языковому материалу, к конкретным возможностям учебной группы.

на готовое содержание, и (хотя бы частично) на готовые языковые средства для выражения этого содержания. Например, подготовленный пересказ текста, вопросы и ответы по подготовленному тексту, диалогизация подготовленного текста и т. д.

Вторую подгруппу составляют упражнения с формальной опорой, в которых говорящему задается часть языковых средств, требующихся для выражения данного содержания. Это так называемые упражнения с разрозненным языковым материалом, цель которых состоит в развитии умений и навыков пользования языковыми средствами, когда содержание конкретного высказывания определяется в первую очередь самим говорящим (т. е. упражнения, в которых заданным является только языковой материал): составление ситуаций по контекстно близким словам, объяснение на иностранном языке содержания определенных понятий с использованием заданных слов, дополнение текста с обязательным использованием заданного языкового материала и т. д.

В третью подгруппу входят упражнения с информационной опорой, при выполнении которых говорящий может опереться лишь на содержание, но не имеет возможности воспроизвести хотя бы часть иноязычных средств выражения данного содержания, ибо последнее сообщается ему либо на родном языке, либо визуальным способом. Например: пересказ текста, прослушанного (прочитанного) на родном языке; описание картины; озвучивание кинофильма или диафильма и т. д.

Что касается естественно-коммуникативных упражнений, то их характер, на наш взгляд, должен определяться исключительно потребностями реальной неподготовленной речевой коммуникации.

Так, участвуя в речевой коммуникации в сфере общественно-политической тематики, говорящий должен уметь изложить свою точку зрения по тому или иному вопросу, рассказать об известных ему фактах из общественно-политической жизни, имеющих отношение к обсуждаемой проблеме, прореагировать на реплику собеседника, побудить его к изложению своих взглядов по тому или иному вопросу и т. д. Отсюда и соответствующие виды упражнений: комментирование политических событий, рассказ (информация) о тех или иных событиях, вопросы и ответы, дискуссия по проблеме и т. д.

Ввиду того, что естественно-коммуникативные упраж-

нения являются упражнениями в собственно неподготовленной речи, они должны отражать все разновидности высказываний, имеющих место в неподготовленной речевой деятельности.

В этом плане и представляется особенно плодотворной упоминавшаяся выше классификация упражнений Б. Т. Чуйкова. Думается, что, будучи увязанным с фактором неподготовленности речевой коммуникации, предлагаемое автором членение речевых упражнений может быть применено и к классификации естественно-коммуникативных упражнений. С данной точки зрения естественно-коммуникативные упражнения можно подразделить на две группы: упражнения, имеющие целью развитие умения без специальной подготовки осуществлять высказывания, основывающиеся только на воспоминании (неподготовленное изложение содержания фильма, статьи, книги и т. д.), и упражнения, направленные на развитие умения неподготовленного высказывания мыслей, возникающих в результате рассуждений (комментирование политических событий, беседа-дискуссия и т. д.).

Оценивая характер информации, передаваемой в ходе выполнения этих групп упражнений, следует сказать, что в первом случае говорящий высказывает готовую (ставшую известной ранее) информацию, в то время как во втором случае он как бы «творит» ее в ходе самого высказывания, причем это высказывание непременно связано с выражением своего отношения к тому или иному предмету или явлению, т. е. содержит определенную оценку объекта обсуждения. В этом смысле, учитывая коммуникативное назначение речи, представляется целесообразным классифицировать указанные две группы естественно-коммуникативных упражнений, направленных на развитие говорения, соответственно как упражнения в высказывании готовой информации (т. е. мыслей-воспоминаний) и упражнения в высказывании собственных суждений оценочного характера (т. е. мыслей-рассуждений).

Подразделяя естественно-коммуникативные упражнения на указанные группы в зависимости от развивающегося умения, важно отдавать себе отчет в том, что один и тот же вид упражнений (в зависимости от его организации)

может служить развитию либо одних, либо других умений неподготовленной речи.

Для того чтобы убедиться в этом, возьмем, к примеру, такое упражнение, как высказывание по теме. Допустим, что задание этого упражнения сформулировано так: «Расскажите, что вы читали о безработице в США». В этом случае данное упражнение служит развитию умений в высказывании готовой информации. Если же задание гласит: «Чем, на ваш взгляд, объясняется увеличение безработицы в США?», то назначение этого упражнения будет иным — оно будет служить развитию умений высказывать собственные суждения оценочного характера.

С другой стороны, следует, конечно, иметь в виду, что ряд упражнений может служить комплексному развитию обоих названных выше умений неподготовленной речи.

Возьмем для иллюстрации данного положения такой вид упражнений, как дискуссия по проблеме. Совершенно очевидно, что в ходе выполнения этого упражнения у говорящего может возникнуть необходимость высказывания как готовой информации, так и собственных суждений оценочного характера, т. е. при выполнении данного упражнения происходит комплексное развитие умений обоих типов.

Классификацию упражнений, направленных на развитие неподготовленной речи на продвинутом этапе обучения, можно представить в виде схемы (см. с. 99).

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

1. Ввиду принципиального различия требований, предъявляемых к начальной и продвинутой ступеням обучения, не может быть единой классификации упражнений для той и другой стадии обучения.

2. Принятое для начальной ступени обучения деление упражнений на речевые и неречевые (предречевые, подготовительные, тренировочные и т. д.) не соответствует специфическим задачам продвинутой ступени обучения и поэтому должно быть заменено иной классификацией упражнений.

3. Ввиду того, что основную трудность для изучающих иностранный язык на продвинутой стадии обучения представляет собой осуществление речевой деятельности в условиях неподготовленности, в основу деления упражнений на этой ступени обучения должен быть положен фактор подготовленности (или неподготовленности) речевой

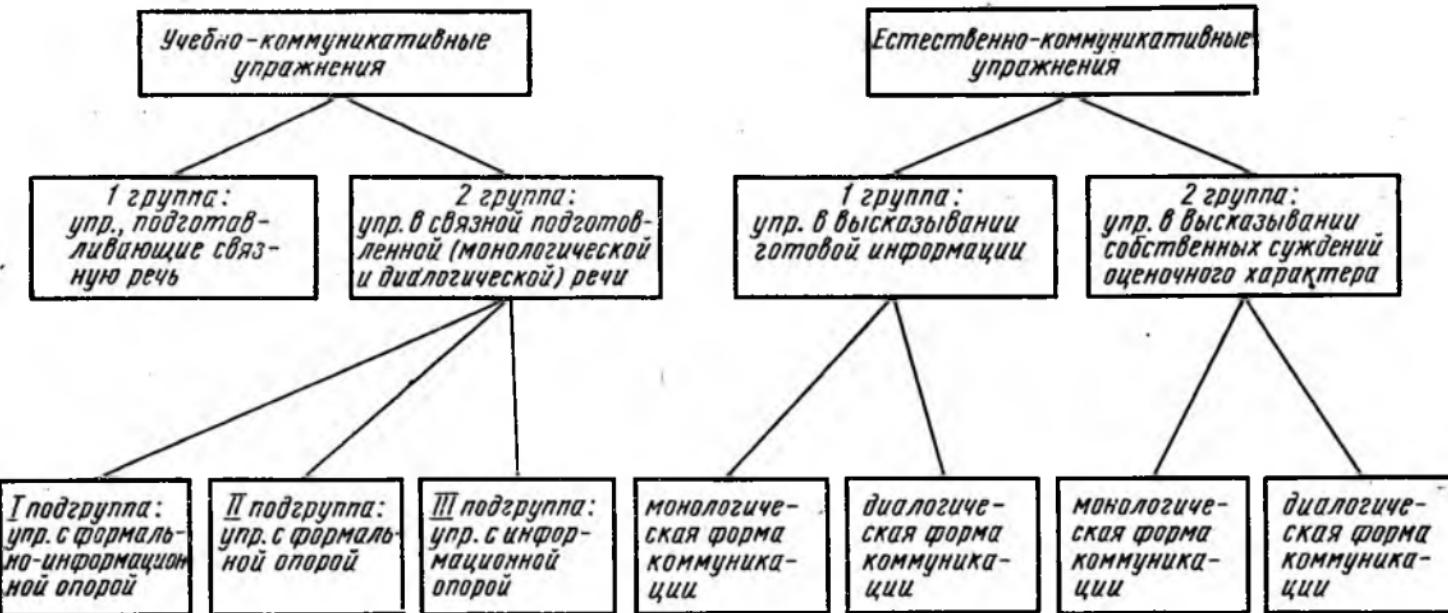


Схема классификации упражнений для развития умений и навыков устной речи (говорения) на продвинутом этапе обучения

коммуникации, в соответствии с которым все упражнения с учетом коммуникативного характера речи подразделяются на учебно-коммуникативные и естественно-коммуникативные.

4. Различие между естественно-коммуникативными и учебно-коммуникативными упражнениями состоит в том, что первые всегда представляют собой неподготовленные во времени высказывания без регламентирования употребления языкового материала, в то время как во вторых всегда содержится либо требование передачи специально подготовленного заранее содержания при наличии (или отсутствии) заданного языкового материала, либо задание обязательного использования определенного языкового материала в условиях, когда содержание высказывания определяется в первую очередь самим говорящим.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ И ПЕРЕВОДУ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

A. B. Паракина

Процесс обучения учащегося техникума чтению и переводу каталогов и инструкций по специальности включает в себя не только чтение учебных текстов, но и обязательное выполнение упражнений, направленных на выработку умений совершать операции, составляющие основу таких видов чтения, как чтение с общим охватом содержания и чтение с элементами анализа.

Проверка уровня знаний, умений и навыков учащихся в области чтения, понимания и перевода иностранных текстов в группах I-го курса ряда техникумов показала, что многие учащиеся пытаются понять содержание, основываясь на пословном восприятии текста.

Анализ работ учащихся свидетельствует о том, что основные трудности при чтении и понимании представляют следующие моменты: конверсия, словообразование, полисемия, интернационализмы, сложные термины, технические сокращения, грамматические конструкции типа модальный глагол + страдательный инфинитив и т. д.

Кроме того, учащиеся не умеют привлекать свои знания по другим предметам и использовать языковую догадку.

Исходя из реальных возможностей, представляемых учебными планами, утвержденными Минвузом СССР в 1972 г., мы не можем ставить задачей активное овладение всеми грамматическими структурами, характерными для языка технической литературы, и специальным словарем, употребляемым в отрасли. Нам нужно научить учащегося основным приемам самостоятельной работы — умению определять синтаксическую структуру предложения, находить интернационализмы, умению переводить составные термины, умению раскрывать значение незнакомых слов, используя языковую догадку и межпредметные связи (в данном случае знания по своей специальности). Этому можно научить учащихся только путем выполнения ими многочисленных и разнообразных упражнений, на-

правленных как на развитие умения оперировать с языковым материалом (умение выделить форму по формальным признакам, отличить ее от сходных форм и т. п.), так и на формирование умения извлекать информацию из текста.

Для этого можно рекомендовать многочисленные виды упражнений на усвоение правил словообразования, на перевод интернационализмов, на овладение многозначностью, грамматическими омонимами (например, определение функции *ing*-форм), упражнения, развивающие языковую догадку и т. д.

Эти виды упражнений не являются новыми, они описаны в методической литературе с точки зрения их применения в неязыковом вузе и давно используются в учебном процессе, обоснованно заняв свое место в учебниках и учебных пособиях.

Мы ставим своей задачей экспериментально выяснить вопрос об эффективности этих видов упражнений при обучении чтению и переводу специальных текстов в условиях среднего специального учебного заведения.

Возьмем для примера разработку вопроса о подборе упражнений на овладение словообразованием и интернационализмами. Наше предположение заключалось в том, что наиболее эффективными упражнениями для усвоения этих явлений, очевидно, будут упражнения, построенные не на изолированных словах, а на словах, данных в контексте. Это объясняется тем, что в английском языке имеется много словообразовательных элементов, которые не обеспечивают безошибочную выводимость искомого значения слов вне контекста, так как семантическое значение составляющих их элементов не очевидно. Поэтому работа с изолированными словами, содержащими словообразовательные элементы, которые отличаются осложненной выводимостью значения и являются омонимичными, будет малоэффективной и приведет к многочисленным ошибкам учащихся. В данном случае опорой, подсказывающей семантику и категориальную соотнесенность, может быть контекст, хотя бы узкий. Например, суффикс *-er* характерен не только для существительных, образованных от глаголов и обозначающих деятеля, но и для глаголов (*render*, *glitter* и т. д.), и чтобы правильно перевести эти слова нужен контекст.

Суффиксы *-er*, *-or* могут обозначать и лиц, и механизмы, производящие действия. Суффикс *-ing* характеризует

как Participle I и Gerund, так и Verbal Noun; суффикс **-ed** — Participle II и Past Indefinite. Продуцирование новых слов способом конверсии дало много монографических слов, функцию которых нельзя определить по суффиксу без контекста. Например:

doctor 1) *n* доктор; 2) *v* ремонтировать, оказывать техническую помощь;

motor 1) *n* двигатель; 2) *v* работать в двигательном режиме;

empty 1) *adj* пустой; 2) *v* опорожнять.

Поэтому особенно эффективным мы считали упражнение в опознавании подобных слов в узком контексте типа: empty the tank; the controlling system; controlling the work of the motor starter и т. д.

Можно полностью не отказываться от упражнений в анализе и определении частей речи по словообразовательным элементам, построенных на изолированных словах, но следует помнить, что упражнения, содержащие изолированные слова, возможны и могут быть эффективными только в том случае, если семантические отношения элементов четко выражены и могут служить основой для семантизации незнакомых слов (например, модели: прилагательное + *ly*; существительное + *less*; существительное + *ful*).

В данном случае возможны упражнения, построенные на изолированных словах. Достаточно эффективными будут упражнения, содержащие слова, анализ которых возможен на основе их семантической структуры, хотя перевод на русский язык может быть оформлен различными способами:

hopeless — безнадежный
friendless — *не* имеющий друзей
hairless — без волос

Можно предложить учащимся работу со словообразовательным гнездом, включающим слова одного корня и словообразующие элементы с четкой семантической выводимостью. В этом случае целесообразно взять изолированные слова. Выполняя такое упражнение, учащийся должен в процессе расчленения слова на составляющие элементы научиться раскрывать его значение и определять его категориальную соотнесенность.

Наше предположение мы проверили на практике. В группах I-го курса нескольких техникумов Москвы были предложены упражнения на словообразование.

Правильно выполненными оказались упражнения в анализе и переводе отдельных слов, образованных по устойчивой модели при помощи суффикса, имеющего постоянное семантическое значение и категориальную соотнесенность, а также в анализе и переводе гнезд слов одного корня, построенных по этому принципу. Например: переведите следующие слова и определите, к какой части речи они относятся: *development, treatment movement..., beautiful, useful, careful..., comparable, desirable, changeable* ... А также упражнения в понимании таких слов как *discover, rediscover, discovery, discoverer* и т. д.

К многочисленным ошибкам учащихся привело задание типа: образуйте при помощи суффиксов (дается ряд суффиксов) существительные (или прилагательные) от нижеприведенных слов (дается список слов). Это задание оказалось не только не эффективным, но и вредным, так как способствовало созданию ложных ассоциаций корней с не свойственными им суффиксами.

Анализ отдельных слов, типа *doctor, motor, render, mounted* и т. п., содержащих суффиксы с омонимичным значением, не дал возможности определить морфологическую функцию слова. Только контекст помог точно установить, какой частью речи является данное слово и определить его значение.

Результаты выполнения упражнений, в которых слова с неясной семантикой суффикса были даны в контексте, оказались хорошими: от 90 до 100% учащихся успешно справилось с заданием определить синтаксическую и морфологическую функцию слов и перевести их. Это подтвердило наше предположение о том, что работу над суффиксами нужно строить в зависимости от характера словообразовательных элементов.

Большую роль играет контекст и при работе над интернационализмами. Мы не исключаем работу с отдельными словами, представляющими собой интернациональные термины типа: *electric motor* (двигатель), *feeder* (фидер), *expander* (экспандер — расширитель диапазона), *voltage* (напряжение) и т. д. Но надо помнить, что значительное количество английских технических терминов представляет собой общеупотребительные слова, взятые в специ-

альном значении, и поэтому роль контекста чрезвычайно велика.

Например: *planning* может соответствовать «планированию» и «технологии», *armature* — «арматуре» и «обмотке», термин *designing* в тексте по машиностроению переводится словом «конструирование», а в тексте по строительству — словом «проектирование», термин *reduction* можно перевести либо как «понижение» или «превращение, приведение» (*матем.*), либо как «восстановление» (*хим.*), либо как «обжатие» (*мет.*) и т. д.

Контекст в данном случае даст возможность широко использовать знания учащихся в области общетехнических предметов, обеспечит экстралингвистические опоры, языковую и смысловую догадку не только на основании схем, иллюстраций, но и знания общих фактов и логической выводимости и однозначности содержания. Например, перевод изолированных слов: *to express*, *operation*, *the base*, *the index*, *symbol*, *radical sign* вызвал у учащихся затруднения. Эти же слова, данные в контексте: “ x^3 expresses the involution operation, x is the base and 3 is the index of the power”, “The symbol $\sqrt{}$ is called the radical sign”, были переведены правильно, так как контекст в данном случае служил смысловой опорой.

Для развития умения различать омонимичные формы более эффективными оказались упражнения с различными омонимичными формами. Например, меньшие возможности для овладения умением определять форму представляет собой упражнение, содержащее лексическую единицу в одной грамматической функции: *a science based, commonly used, derived units* и т. д.

Более эффективным оказалось упражнение, в котором слово выполняет несколько различных грамматических функций. Например: *units used to measure; he used a new device; exact measurements in physics; measuring the temperature is necessary; measuring the temperature he saw that the mercury column dropped below zero* и т. д. Это упражнение дало большие возможности для дифференцирования значений омонимичных грамматических форм на *-ed* и *-ing*.

При обучении чтению с общим охватом содержания очень важно научить учащихся видеть структуру предложения. Вычленение структуры предложения связано с умением пользоваться «ориентирами» и «полуориентирами» типа строевых слов и формальных признаков: *must*, *have*, *be*, *-ing*, *-ed*, *-s* и т. д. Это умение облегчает в даль-

нейшем поиск главной мысли в абзаце или целом тексте. Поэтому при обучении учащихся чтению и пониманию текстов нужны упражнения, формирующие умения видеть структуру предложения, сокращать предложения и выделять основную мысль в абзаце или тексте. Мы предполагаем, что наиболее эффективными для развития таких умений в наших условиях будут упражнения, содержащие знакомый учащимся материал. Это подтвердилось при проверке в учебных заведениях.

Задание — выделите главную мысль — оказалось посильным и правильно выполненным при чтении следующего текста: *Dmitriy Ivanovich Mendeleyev, a great Russian chemist, as he wrote down list after list of the known chemical elements, their physical properties, noticed a strange series of “family resemblances” (сходство) between the elements.*¹ In his book “The Principles of Chemistry”, he succeeded in working out a Periodic Table of the Elements.

Этот отрывок содержит знакомую учащимся лексику и грамматику, а также факт, хорошо им известный из курса химии. И большие затруднения вызвал, например, следующий отрывок: *Mrs. Laura Fermi has written a book, “The Story of Atomic Energy” in which she describes the secret work done at Los Alamos during the last war by her husband and other nuclear scientists. In 1942, during the last war, the famous nuclear physicist Enrico Fermi built the atomic pile and directed an experiment that led to the manufacture of atomic bombs and later to the use of nuclear energy for peaceful purposes.*

Незнакомыми оказались слова *atomic pile, manufacture of atomic bombs, nuclear, peaceful purposes*. Учащимся оказалось также незнакомым имя известного физика-атомщика Ферми и его роль в создании атомного реактора. Поэтому все их внимание сосредоточилось на первом предложении, содержащем знакомую лексику, и они выделили как главное предложение “*Laura Fermi has written a book*”.

Из результатов этого опыта можно сделать вывод, что сначала следует учить поискам главной мысли в группе предложений, содержащих известные учащимся факты и знакомый языковой материал. И только когда учащиеся научатся обращать внимание на главное и находить

¹ Выделенное предложение содержит главную мысль, которую должны были найти учащиеся.

основную мысль в таких текстах, можно от хорошо известных им фактов переходить к новым, постепенно включая незнакомые слова.

Мы считаем, что при выработке у учащихся умения самостоятельной работы упражнение будет эффективным только в том случае, если ориентировочная часть предстоящего действия будет достаточно разработана и потребует от учащегося не просто механического выполнения по образцу, а определенных сознательных мыслительных операций.

В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, разработанной П. Я. Гальпериным и Н. Ф. Талызиной, овладение действием делится на два этапа: ориентировочную основу действия и непосредственно само действие, т. е. исполнительную его часть. Первым этапом формирования умственного действия является ознакомление обучаемых с объективными условиями действия¹. Ориентировочная основа действия есть инструкция по выполнению действия, т. е. ознакомление с объективными условиями действия.

Проведенные исследования показали, что результат обучения определяется тем, как складывается ориентировочная часть познавательной деятельности учащихся — стихийно или сознательно.

Если проанализировать инструкции к упражнениям, бытующие в наших учебниках и учебных пособиях для средних специальных учебных заведений, мы увидим, что формулировки составлены очень общо и не дают достаточных указаний относительно выполнения действия. Например, Derive as many words as you can from the following². Такая формулировка ориентирует учащегося на стихийное выполнение операций со словообразовательными элементами, что на практике обычно приводит к многочисленным ошибкам ввиду ложных ассоциаций корней с не свойственными им суффиксами. Таким образом, в результате отсутствия соответствующей ориентировочной части упражнение в конечном счете дает отрицательный эффект.

Из рекомендованных П. Я. Гальпериным типов ориентировочной деятельности мы остановимся на втором ти-

¹ П. Я. Гальперин. Управление процессами учения, новые исследования в педагогических науках. I, IV, М., 1965.

² А. К. Буренина, С. Б. Консон. Учебник английского языка. М., 1970, с. 255.

пе деятельности, который включает не только образец, но и указание как выполнить действие. Для примера возьмем не все грамматические формы, а некоторые из них, например, употребление существительного в функции определения, форму, часто встречающуюся в технических текстах средней трудности. Очевидно, что основной целью упражнений в усвоении этой формы целесообразно считать не запоминание учащимися определенного минимума терминологических сочетаний, а выработку умения приемов расшифровки подобных атрибутивных цепочек.

Подобные многокомпонентные атрибутивные образования представляют собой трудные для понимания грамматические явления. Даже такое несложное в структурном отношении сочетание, как "concrete cost picture", нередко переводится обучающимися как «конкретная стоимость картины»¹.

Перевод подобных многокомпонентных структур резонно можно считать самым трудным в работе над текстом по специальности, и ограничение целевых задач в техникуме чтением технических текстов средней трудности дает нам возможность сузить эту задачу и в методических целях из многочисленных подгрупп остановиться на названиях процессов, понятий, продукции и отраслей производства, представленных терминами типа: vacuum tube, oil motor, surface friction, compression space, etc.

Поскольку английские технические термины делятся на однословные и многокомпонентные, инструкции и прилагаемые модели должны отражать основные общие принципы, лежащие в основе формирования двух- и трехкомпонентных терминов.

Остановимся на модели «существительное + существительное + ...» как наиболее сложной по сравнению с моделью «прилагательное + существительное». (Модель «существительное + герундий» в данном случае не разбирается).

Для успешной дешифровки многокомпонентных терминов необходима опора на формальные признаки подгрупп, входящих в сочетание, что может быть достигнуто только путем предложenia учащимся правильной ориен-

¹ В. Г. Гаврилов. Выявление формальных признаков, сигнализирующих характер структуры многокомпонентных препозитивно-атрибутивных образований. Научные труды методики преподавания ин. яз. в вузах МГПИИ им. М. Тореза. М., 1972, т. 1, ч. I, с. 13.

тировочной основы действия, т. е. инструкции к выполнению. Очевидно, инструкция к упражнению должна соответствовать грамматическому правилу, сформулированному предварительно, в котором учтен алгоритм выполнения действия; действие определяется путем структурного и смыслового анализа сочетания, так как логическая зависимость внутри сочетания находится в тесной взаимосвязи со структурным порядком компонентов, местом определяющего и определяемого компонента.

Недостаточно дать учащимся для перевода группу изолированных сочетаний. Помимо контекста, который облегчает поиск основного компонента, а после установления значения сочетания подтверждает соответствие найденного значения общему смыслу, необходима инструкция. В ней должна быть отражена последовательность выполнения действий, т. е. сама методика раскрытия значения термина, тем более, что перевод существительного в функции определения не всегда осуществляется по «обратной» цепочке (т. е. начиная с последнего слова), а может переводиться прилагательными, например:

[—] ↓
bar magnet — стержневой магнит
[—] ↓
sugar cane — сахарный тростник
[—] ↓
cane sugar — тростниковый сахар

Инструкция должна быть четкой, обеспечивать однозначность понимания и помогать выявить формальные признаки многокомпонентного препозитивно-атрибутивного образования, раскрывать последовательность операций.

Смысловой анализ и контекстная подсказка позволяют учащемуся найти основной компонент, а определяющему компоненту найти соответствующий смыслу эквивалент в русском языке, который может иметь форму ро-

↓ [—]
дательного падежа (air pressure — давление воздуха) или может быть выражен путем предложной конструкции (tire pressure — давление в шине).

В инструкции следует указать на то, что если первый компонент обозначает вещество, из которого сделан предмет, то перевод будет соответствовать конструкции «прилагательное + существительное» (steel part — стальная деталь).

Если действие, передаваемое основным компонентом (последним), направлено на первый компонент, то русская конструкция будет «существительное в им. пад. +
↓ | ↓ | ↓
+ сущ. род. пад. ед. числа» (circuit control relay — реле регулировки цепи).

В лингвистическом плане данные сочетания еще мало изучены, и их исследования ведутся с различных точек зрения. Без сомнения более глубокое исследование логических и смысловых связей внутри отдельно взятых сложных многокомпонентных терминов позволит в дальнейшем разработать более совершенную в отношении алгоритма действия инструкцию, однако сейчас совершенно ясно, что упражнение, включающее только сочетания для их расшифровки, не может быть эффективным и не будет способствовать выработке у учащихся определенных приемов перевода подобных сочетаний.

Без сомнения требования к ориентировочной части в упражнении относятся не только к данному грамматическому явлению, а имеют общее значение. Мы разобрали этот вопрос применительно к атрибутивному образованию, на примере которого можно было наглядно продемонстрировать, как отсутствие ориентировочной деятельности в упражнениях отрицательно влияет на правильное формирование умений.

На эффективность упражнений влияет также последовательность их выполнения, так как процесс овладения каким-либо умением многоступенчатый. Усвоение одной операции не только подготовлено предыдущими действиями с языковым материалом, но и, в свою очередь, готовит способность овладеть последующей операцией. Поэтому порядок овладения действиями с языковыми формами должен определяться их содержанием, чтобы обеспечить обоснованный переход от овладения одной формы к овладению другой. Поясним сказанное на конкретном примере. Так, очевидно, что упражнения на словообразование должны предшествовать упражнениям на интернационализмы, так как знание правил словообразования облегчает работу и исключает возможные ошибки при переводе интернационализмов. Основанием для такого вывода явились результаты работы, проведенной нами на 1-м курсе техникума. При переводе специального текста учащимися были допущены ошибки, которые говорят о том, что-они не знают, какую часть речи характеризует

данный суффикс. Так, учащиеся переводили practical как «практика», systematically — «систематический», transformation — «трансформатор» и т. п. Наличие этих ошибок говорит о том, что учащиеся слабо знают аффиксацию, и следовательно к работе над интернационализмами целесообразно приступать после усвоения правил словообразования. Очевидно целесообразно работу над полисемией проводить после объяснения явления конверсии; а переходить к употреблению существительного в функции определения после знакомства с понятием «термин».

В данной работе мы сделали попытку выяснить некоторые условия повышения эффективности упражнений. Проверив ряд предположений на практике, мы смогли прийти к выводу:

1. Наиболее эффективными являются упражнения, построенные не на изолированных словах, а на словах, включенных в контекст. Для усвоения операций со словообразовательными элементами целесообразно использовать упражнения с изолированными словами при условии четко выраженных в них семантических отношений между элементами.

2. Контекст дает возможность широко использовать межпредметные связи, обеспечить в тексте экстралингвистические опоры и тем самым облегчить языковую и смысловую догадку не только на основании наглядности (схем, иллюстраций), но и логической структуры текста.

3. Упражнения, направленные на выделение главной мысли на начальном этапе обучения должны содержать знакомую лексику и грамматику, а также сведения, известные учащимся из курса общетехнических и общеобразовательных предметов.

4. Непременным условием эффективности упражнений является наличие хорошо разработанной ориентировочной основы, состоящей из инструктивной части с образцом, в котором учтен алгоритм выполнения действия, и инструкцией (указанием как выполнить действие).

5. Последовательность выполнения упражнений должна определяться характером выполняемых операций. Каждая операция с языковыми формами должна в какой-то мере подготавливать последующий этап работы.

Без сомнения все это далеко не исчерпывает всех возможностей при работе, проводимой преподавателями-практиками в поисках наиболее эффективных путей преподавания иностранных языков в техникумах.

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРЕСА, МОТИВОВ, ЭМОЦИЙ НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

H. B. Witt

Успешность обучения, как известно, зависит от многих факторов, и среди них особую роль играет общее отношение к предмету обучения, интерес и ситуативно развивающиеся положительные эмоции. В целях лучшего управления учебной деятельностью преподаватель стремится формировать у учащихся сильные мотивы, побуждающие к целенаправленной активной деятельности, а также создавать учебные ситуации, обеспечивающие состояние заинтересованности, увлеченности, стимулирующие интеллектуальную активность.

Передовой опыт преподавателей-практиков свидетельствует о том, что многое делается для интенсификации обучения: учитываются индивидуальные особенности учащихся, характеристики учебной группы, проводится работа по формированию интереса к изучению иностранного языка, что дает хорошие результаты. В целенаправленном формировании интереса следует различать две задачи, стоящие перед преподавателем. Первая задача — создание ситуаций на занятиях по иностранному языку, способствующих познавательной деятельности, основанной на заинтересованности. Эта заинтересованность в психологическом плане представляет собой особое состояние, детерминируемое ситуацией, когда выполняемая учебная деятельность осознается как значимая или как захватывающе увлекательная, вызывающая положительные эмоции. Создание учебных ситуаций, характеризующихся эмоциональной привлекательностью и развитием у учащихся эпизодического интереса, несомненно, существенно. Но еще более важной является вторая задача — формирование у учащихся устойчивого интереса к изучению иностранного языка. Решение этой задачи обеспечивает не только высокую интеллектуальную активность учащихся во время учебных ситуаций, вызывающих интерес, но и позволяет снизить напряжение, уменьшить утомление. Устойчивый интерес к языку

как предмету обучения чрезвычайно важен для формирования личности.

Специфика обучения иностранному языку и его место в системе дисциплин средних специальных учебных заведений обуславливает необходимость учета интересов, а также эмоционального и мотивационного факторов в обучении. В тех учебных заведениях, где иностранный язык выступает в роли «непрофилирующей» дисциплины, фактор мотивации — системы мотивов, побуждающих изучать язык, — имеет огромное значение.

Мотив (от латинского *movege* — приводить в движение) — это побуждение человека к осуществлению тех или иных действий или к началу сложной деятельности в течение длительного времени. Такой длительной и сложной является учебная деятельность, характеризуемая мотивацией определенной структуры.

В общей структуре мотивации следует прежде всего выделить основной мотив. Им может быть осознанное стремление к познанию, к получению квалификации, к целенаправленному усвоению знаний и выработке умений. В период самой учебной деятельности действуют частные мотивы, возникающие в процессе этой деятельности при решении конкретных задач. Основной мотив определяет формирование отношения к обучению, он направляет деятельность по осуществлению главных намерений учащегося, его планов.

Частные или действующие мотивы, возникающие в различных ситуациях обучения, образуют целую систему. В этой системе можно выделить большую группу частных мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности и процессом ее осуществления, а также другую группу мотивов, которые определяются взаимоотношениями с окружающей средой. Если к первой группе частных мотивов относятся познавательные, то ко второй — этические, определяемые общественными отношениями.

Формирование мотивов у первокурсника, приступающего к изучению иностранного языка в техникуме, во многом определяет успешность обучения. В оптимальном случае учащийся приступает к занятиям, считая, что приобретаемые им знания и умения не только полезны вообще и нужны ему, как будущему специалисту в избранной им области, но и представляют известную объективную ценность, т. е. он руководствуется познавательными мотивами. Но нередки случаи, когда учащийся под-

чиняется предъявляемым к нему требованиям лишь по обязанности, не испытывая ни потребности в познании, ни удовлетворения от самого процесса изучения языка.

Для такого учащегося специфика иностранного языка как предмета проявляется, прежде всего, в том, что изучение языка не связано непосредственно с изучением основных предметов. Учащийся учитывает, что успех или отставание по иностранному языку не может заметно повлиять на успеваемость по профилирующим дисциплинам. В результате познавательные мотивы в изучении языка уступают место побуждениям избежать неприятных последствий административного плана и отрицательного отношения со стороны окружающих, а также неприятных эмоциональных переживаний на занятиях. В этом случае и происходит нежелательная перестройка мотивации. Она может выразиться не только в утрате познавательных мотивов или устойчивом усилении узколичностных «защитных» мотивов, но и в снижении уровня притязаний личности, снижении оценочных критериев своей деятельности в складывающейся ситуации. Развивается тенденция выполнять необходимое без высокой субъективной оценки значения учебной деятельности, без желания овладеть новыми знаниями, без интереса, без высокой интеллектуальной активности. Предотвращение формирования низкой мотивации или «негативной» системы мотивов в обучении — серьезная задача, стоящая перед преподавателем.

В последнее время преподаватели-практики стали уделять большое внимание вопросам психологического характера. Основными среди этих вопросов являются следующие: способы повышения интереса обучаемых к содержанию и процессу обучения, создание учебных и игровых ситуаций, использование в обучении закономерностей восприятия, мышления, памяти. Но проблеме формирования высокой мотивации при обучении иностранному языку еще не уделялось должного внимания.

Каковы же возможности формирования высокой мотивации — сочетания сильного основного и позитивных частных мотивов, действующих при изучении иностранного языка как непрофилирующего предмета? Для ответа на такой сложный вопрос целесообразно рассмотреть, во-первых, какие характеристики учащихся высоко ценятся преподавателями иностранного языка, и, во-вторых, какие принципы организации

обучения могут вести к усилению мотивов учебной деятельности. В психолого-педагогической литературе нет сведений о том, какие характеристики, качества или способности обучаемых особенно ценятся преподавателями иностранного языка. Выяснение общей номенклатуры этих характеристик, а также места, «ранга», занимаемого среди них характеристиками личности (куда относится и система мотивов), возможно на основе опроса преподавателей.

Более 150 преподавателей ответили (в письменной форме, анонимно) на наш вопрос: «Какие качества учащегося вы считаете наиболее ценными для успешного обучения иностранному языку?» В общем количестве полученных ответов — (свыше 650, так как каждым преподавателем было названо в среднем по четыре качества) — было выявлено примерно 25 различных высоко оцениемых качеств. Все названные качества были распределены по трем основным группам. Первая группа включила качества, зависящие от природно-обусловленных данных человека, она составила 12,1% от общего числа; вторая группа — качества высших познавательных процессов (15,6%); в третью группу (самую большую — 72,3%) вошли характеристики личности. Простое сопоставление групп по количеству включенных в них качеств показывает, что преподаватели придают большое значение именно личностным качествам.

Среди компонентов первой группы (природно-обусловленные данные) чаще всего встречались следующие: быстрая реакция, постоянная активность, хороший слух, эмоциональность, умение переключаться с одного вида деятельности на другой, большая работоспособность, выносливость и т. д.

Во вторую группу вошли характеристики внимания как организующего начала познавательных процессов, а также качества памяти, мышления, воображения. Причем, чаще всего преподавателями указывались характеристики памяти (62,2% от числа качеств этой группы) и значительно реже — качества ума и воображения. Это соответствует общепринятым мнению, согласно которому мнемонические способности ценные для успешного изучения иностранного языка.

Третья «личностная» группа включила свойства характера и способности, ценные, по мнению преподавателей, при изучении языка. Среди компонентов этой «личност-

ной» группы следует отметить огромное количество качеств, характеризующих отношение учащегося к учебе. Это следующие качества: трудолюбие, организованность, целеустремленность, настойчивость, чувство долга, ответственность, способности к языкам, интерес к предмету, общая культура, подготовленность (по иностранному языку), вера в свои силы и многие другие. Особенно часто повторялись такие качества учащихся, как трудолюбие, желание изучать иностранный язык, чувство долга, интерес к занятиям по иностранному языку (к самому языку). Почти каждая из этих характеристик может рассматриваться как побуждение к учебной деятельности. То, что качества, характеризующие личность, составляют практически две трети от всех названных, показывает, что преподаватели придают им большое значение.

В целях выяснения вопроса о том, какие личностные качества учащихся оцениваются преподавателями выше других, нами была проведена вторая серия опроса. Преподавателям предлагалось определить «порядок значимости», ранг каждой из семи предложенных для ранжирования характеристик. Личностные характеристики были взяты из числа высоко оцениваемых преподавателями иностранного языка. Кроме того, перечень включил традиционно ценимую в обучении языкам «хорошую память», а также существенную для успешности обучения в целом любознательность. Анализ ранжирования качеств учащихся показал, что шесть из предложенных для выбора качеств могли занимать первые места, но разным «числом голосов».

Так, на первое место было поставлено «желание изучать язык» — 34% всех опрошенных, «трудолюбие» — 27%, «чувство долга» — 20%. «Интерес к предмету» (языку) и «хорошая память» занимали первое место в 7% ответов, а «любознательность» — в 3,3% ответов. «Хорошая подготовленность по языку» ни разу не заняла первого места, находясь в середине списка перечисленных по значимости качеств учащихся. Результаты подсчета ответов данной выборки показывают, что наблюдается тенденция считать, что ответственное отношение к учебе и сильные мотивы, побуждающие изучать язык, более существенны, чем интерес, хорошая память и даже общая любознательность учащегося.

Сравнение характеристик, поставленных по их значимости на первые места с теми, которые заняли последние места, обнаруживает любопытную закономерность: в про-

тивопоставлении одних качеств другим, тоже важным для успешности обучения, наблюдается некое постоянство. Если на первое место ставилось «желание изучать язык», то на последнем чаще всего оказывалось «чувство долга»; «трудолюбию» противопоставлялись, как правило, или «любознательность» или «хорошая память». Действительно, разве может при большом желании изучать что-либо возникнуть необходимость делать это только по обязанности, из чувства долга? Далее, вполне возможно, что большое трудолюбие компенсирует относительно слабую память, по аналогии с тем, что слабая механическая память компенсируется ассоциативной и т. д. Но практически в большинстве ответов предпочтение отдается характеристикам личности, связанным с ее направленностью, и особенно с сильными мотивами, определяющими отношение к учебной деятельности.

Анализ общей номенклатуры качеств учащихся, которые высоко оцениваются преподавателями иностранного языка, а также групп и рангов этих качеств свидетельствует о том, что интересу и любознательности удалено меньше внимания, чем можно было ожидать. Но при рассмотрении существующих и перспективных принципов организации и проведения обучения становится ясным, что любознательности и интересу учащихся придается немалое значение.

Например, известно, что весьма эффективным является установление связи между содер жатель ной стороной учебного материала (текстов) на иностранном языке и материалом основных дисциплин. Действительно, первокурсник на первых занятиях по иностранному языку может только положительно оценить все, что связано в иноязычном материале с его будущей специальностью. Весьма быстро также он может заметить, что содержание учебных текстов на изучаемом языке часто не соответствует (запаздывает или опережает) содержанию материала, предъявляемого на лекциях и практических занятиях по основным предметам. Причем, материал по основным предметам носит не только описательный характер, но и предназначен для немедленного использования при решении интеллектуальных задач, выработки умений оперирования новыми знаниями. Если тексты, изучаемые на занятиях по иностранному языку, не обладают такими характеристиками, учащийся может сделать вывод, что работа по усвоению большого количества единиц «подъязыка»

не обеспечивает ему возможности овладения иностранным языком. Это положение потенциально способно вызвать отрицательное отношение к иностранному языку как к «трудному» предмету, а также снизить самооценку учащегося. Но следует признать, что для достижения хорошей ориентации в иноязычных материалах по будущей специальности именно этот путь, по-видимому, оптимален.

Весьма перспективным в преподавании языка является индивидуализация обучения: создание условий, обеспечивающих использование закономерностей восприятия, мышления, памяти, а также обучение способом более легкого и быстрого усвоения. Индивидуализация обучения требует хорошего знания данного предмета каждым учащимся группы, контакта преподавателя с группой. Проведение такого обучения не только направляет и активизирует текущую учебную деятельность, но и дает явное ускорение в овладении иностранным языком. Кроме того, осознание своего «прогресса» в изучении языка, эмоциональное переживание успеха стимулируют дальнейшие попытки и усилия для повторного достижения успеха и, что более важно, развивают стремление к изучению данного предмета. Стремление к осуществлению самой учебной деятельности и представляет собой сильный познавательный мотив, возникающий в процессе обучения. Однако осуществление обучения с индивидуализацией встречает значительные трудности при действующей «сетке» часов и расписании занятий в учебных заведениях.

Не умаляя значения двух указанных путей формирования высокой мотивации в обучении иностранному языку как «непрофилирующей» дисциплине, можно широко использовать третий путь, реализующий интенсификацию обучения. Он заключается в установлении прямых связей между учебной деятельностью, характерной для конкретного учебного заведения, и учебной работой на занятиях по иностранному языку.

Для этого необходимо знание, учет и использование преподавателем развиваемых специальных способностей учащихся, а также формируемых навыков и умений, ценных для обучения по основным дисциплинам. В этих условиях обучение языку не подвергается риску «выпасть» из общей гармоничной системы обучения в среднем специальном учебном заведении.

В различных учебных заведениях развиваются те способности, которые важны для овладения комплексом зна-

ний и умений по ведущим предметам. Так, например, получение квалификации в области техники требует тренировки распределения внимания, расширения объема оперативной памяти, преобразования задания в схему или график. У будущего музыканта постоянно совершенствуются двигательные навыки, слуховое восприятие и дифференцировка звуковых сигналов. Все эти и многие другие развивающие специальные способности следует использовать в процессе обучения иностранному языку. При этом учащемуся должно быть совершенно ясно, как он может достичь поставленной цели, чему он научится, а также должна быть ясна полезность приобретаемых знаний и умений. В процессе обучения учащиеся должны вырабатывать умение извлекать главную мысль из текстового материала, кратко формулировать основное смысловое содержание, быстро ориентироваться в построении различных текстов. На занятиях по иностранному языку можно многое сделать в этом направлении. Учащемуся следует объяснить, что научиться различным видам работы над текстом можно именно на уроках иностранного языка. Работа по реконструкции текста (развертыванию и компрессированию, направленному изменению содержания, аргументации с автором и др.) полезна для специалиста в любой области.

На занятиях по иностранному языку возможно проведение систематической работы по развитию речи учащихся, что столь необходимо будущему специалисту. При выполнении различных видов работы с текстом, упражнений, перевода на родной язык, реферирования и аннотирования особое внимание должно бытьделено формированию таких качеств речи, как логичность, содержательность, точность. Это важно не только для достижения требуемого уровня в овладении иностранным языком, но также и для подготовки квалифицированного специалиста в избранной области. Целесообразность работы по развитию речи осознается учащимися и в то же время реализует прямые связи между учебной деятельностью по основным предметам и занятиями по иностранному языку.

Формирование интереса к изучаемому языку и к самому процессу его изучения, формирование сильных мотивов в учебной деятельности, создание условий для развития положительных эмоций, стимулирующих интеллектуальную активность, относятся к важнейшим факторам воспитания личности и повышения качества обучения.

**ВОПРОСЫ
МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ
В СРЕДНИХ
СПЕЦИАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЯХ**

ВЫПУСК VI

**Под редакцией
А. А. Миролюбова
и А. В. Паракиной**

Редактор Е. Б. Комарова
Издательский редактор Л. С. Здитовецкая
Художник А. В. Алексеев
Художественный редактор Э. А. Марков
Технический редактор З. В. Нуждина
Корректор Н. А. Каджардузова

Сдано в набор 8/IV—74 г. Подп. к печати 22/VIII—74 г.
Формат 84×108¹/₅₂. Бум. тип. № 3. Объем 3,75 п. л.
Усл. п. л. 6,30 Уч.-изд. л. 6,46. Изд. № А—499. Тираж
13000 экз. Цена 17 коп. Зак. 280.

Москва, К-51, Неглинная ул., д. 29/14, Издательство
«Высшая школа»

Ярославский полиграфкомбинат «Союзполиграфпрома» при
Государственном комитете Совета Министров СССР по делам
издательства, полиграфии и книжной торговли. Ярославль,
ул. Свободы, 97.