

мисса

ISSN 0130-6073

**ИНОСТРАННЫЕ
ЯЗЫКИ
В ШКОЛЕ** | **ENGLISH**
3/87 | **FRANÇAIS**
DEUTSCH

№ *47*

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОСВЕЩЕНИЕ»

кас. уч. яз
07

8/1
23 *сент* *87*



К теме «Боевые и трудовые подвиги советских людей» (см. статьи на иностранных языках в этом номере журнала)



Терентий Семенович Мальцев, полевод, почетный академик ВАСХНИЛ, дважды Герой Социалистического Труда

Денис Иванович Вершинин, токарь Горьковского автомобильного завода, Герой Социалистического Труда



Илья Павлович Мазурук, летчик, Герой Советского Союза

Михаил Александрович Ульянов, актер, народный артист СССР, Герой Социалистического Труда



ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

ENGLISH 3/87 FRANÇAIS DEUTSCH

МАЙ ИЮНЬ

МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР

Основан в 1934 году

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ»

Выходит 6 раз в год

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

3

8

13

ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

18

27

33

35

39

41

43

47

50

53

57

61

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

68

Языкознание

Серкова Н. И. Сверхфразовое членение текста (теория и метод)

Методика

Мильруд Р. П. Организация ролевой игры на уроке
Никитенко З. Н. Организация деятельности учащихся IV—VII классов для повышения мотивации учения

УМК для школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке

Верещагина И. Н., Притыкина Т. А. Обучение английскому языку во II классе четырехлетней начальной школы

Каменецкая Н. П., Яцковская Г. В. Обучение немецкому языку во II классе четырехлетней начальной школы

Из опыта школы

● Учителя Коми АССР на страницах журнала ●

Размыслова Е. Ф. Учебно-речевые ситуации на уроке
Обернихина И. Ф. О дифференцированном подходе при обучении говорению на немецком языке

Миклашов Е. У. Дифференцированный подход на уроке французского языка

Куликова Л. А. Обучать самостоятельной работе — значит учить трудиться

Шапко А. П. Обучение французскому языку в опорных школах г. Тулы

Семенова Л. Н. О работе с лингафонным оборудованием

Материалы к учебным темам

Military and Labour Feats of Soviet People
Heldentaten sowjetischer Menschen im Kampf und bei der Arbeit

Les exploits des Soviétiques dans le combat et le travail

Внеклассная работа

Островский Б. С. Примерный учебный материал для факультативных занятий по английскому языку в X классе (первая и вторая четверти)

Из опыта работы педагогического вуза

Казарицкая Т. А. Упражнения при функционально направленном обучении грамматике

	73	Брискина М. Ю. Подготовка студентов пединститута к внеклассной работе по иностранному языку в школе Консультации
	76	Штайер Е. М. Безэквивалентные лексические единицы и двуязычная коммуникация
	80	Пулатова Г. Д. О некоторых парадоксальных явлениях в немецкой грамматике
СТРАНОВЕДЕНИЕ	85	Dratschuk A. S. Republik Österreich: Land, Gesellschaft und Staat
ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ	90	Бим И. Л. А. Илиева, Х. Хельмих. Немецко-болгарский словарь методических понятий
	92	Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А. Практикум по методике преподавания иностранных языков
ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ	94	Крупко А. Г. Méthode Orange (о современном методе преподавания французского языка как иностранного за рубежом)
ПРИЛОЖЕНИЕ	99	42nd Anniversary of the Great Victory Gloire à toi, ma Patrie, de l'amitié et de la paix ferme rempart (литературно-музыкальная композиция)
	103	

Главный редактор Т. Е. Сахарова. Зам. главного редактора В. И. Юньев

Редакционная коллегия

Е. Б. Антонова, И. Л. Бим, М. И. Бурдина, Н. М. Гарнова, Н. И. Гез,
В. В. Деревенченко, Н. С. Дуб, В. Н. Иванова, Ю. А. Калинецкая, З. И. Корнеева,
А. А. Леонтьев, Г. В. Рогова, Г. А. Смирнова, А. П. Старков, Т. Г. Трошко,
А. П. Шапко, Л. А. Шемарулина.
Зав. редакцией Т. М. Булычева.

Художественный редактор Н. Д. Михайлин

Технический редактор Е. П. Хазова

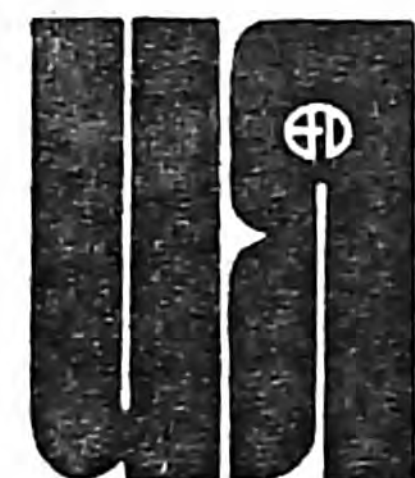
Корректоры: З. А. Безпалова, О. В. Мокрович, Г. В. Хрусталева.

Сдано в набор 26.02.87. Подписано в печать 02.04.87. Формат 70×108¹/₁₆. Высокая печать.
Усл. печ. л. 9,8. Усл. кр.-отт. 10,5. Уч.-изд. л. 13,24. Тираж 202 580 экз. Заказ 631

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли.
Адрес редакции: 129846, ГСП, Москва, И-521, 3-й проезд Марьиной рощи, 41. Телефон 289-52-24

Ордена Трудового Красного Знамени Чеховский полиграфический комбинат
ВО «Союзполиграфпром»
Государственного комитета СССР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли
142300, г. Чехов, Московской обл.

© Издательство «Просвещение», «Иностранные языки в школе», 1987 г.



Для повышения эффективности обучения и воспитания школьников перед учителем ставится задача более полно реализовать функции учебного общения, используя такие приемы и методы, как дифференцированный подход, ролевые игры, работа с лингафонным оборудованием и др. Материалы об этом читатель найдет в статьях Р. П. Мильруда, З. Н. Никитенко, в опыте работы учителей Коми АССР.

Тексты для патриотического и нравственного воспитания даются в виде материалов к учебным темам на английском, немецком и французском языках, а также в Приложении, где на английском языке помещены рассказы о героических событиях Великой Отечественной войны, а на французском языке — литературно-музыкальная композиция.

Подготовлена и публикуется статья А. С. Драчука об Австрии — о ее географии, обществе, государственном строе.

Читатели познакомятся с новым методом преподавания французского языка как иностранного. Метод разработан в 1978—80 гг. во Франции и прошел проверку во многих странах.

В номере публикуются также и другие материалы.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Языкознание

Сверхфразовое членение текста

(теория и метод)

Сверхфразовое членение текста — это вопрос, мало изученный и во многом неясный. Хотя в последние два десятилетия работ по лингвистике текста появилось так много, что они даже образуют теперь отдельное направление в языкознании, тем не менее здесь нет таких прочных традиций, с какими, например, связывается в отечественной филологии учение о слове и предложении. Многие в лингвистике текста еще не устоялось, и на смену соперничеству гипотез и научных теорий еще не пришли пока сколько-нибудь окончательные выводы и обобщения даже в отношении основного вопроса, как членится текст, когда мы выходим за пределы предложения, или, иными словами, что такое текст, из каких единиц и каким образом он складывается.

Недостаток существующих теорий о тексте и его построении заключается еще и в том, что остается неясным, как данные теории связаны с живой практикой членения речи говорящим или пишущим, а также слушающим или читающим. Возникает своеобразное противоречие: с одной стороны, мы ощущаем необходимость при фиксации нашей речи как-то отразить ее

членение на сверхфразовые единства, а с другой — мы плохо представляем себе, как это правильно сделать.

Между тем изучение текстов, записанных на магнитную ленту, а также письменных текстов показывает, что в обеих формах внешней речи (устной и письменной) имеется особый знак, который как бы сигнализирует конец одного сверхфразового единства и начало другого. Так, в устной речи мы слышим периодически повторяющийся комплекс следующих просодических характеристик: сверхдлинную паузу (более длинную, чем на конце предложения) на стыке двух интонационных контуров (интонационных групп), первый из которых произносится в расширенном диапазоне, с усиленной громкостью и в замедленном темпе, а второй — в значительно суженном диапазоне, очень медленном темпе и при самом низком уровне падения тона (1). Данную совокупность просодических характеристик можно назвать сверхфразовым просодическим комплексом, так как он делит устную речь на единства, большие предложений. В письменных текстах эту роль выполняет красная строка, которая в логически ориентированной речи (например, в научном тексте) используется для ее деления на логически самостоятельные сверхфразовые единства, а в эстетически организованной речи (например, в художественном произведении) играет еще и дополнительную роль — является средством выразительности (2).

Если попытаться перевести устный текст в письменный или наоборот, то можно убедиться, что красная строка не всегда совпадает с сверхфразовым просодическим

комплексом (3). Это объясняется большими различиями в «физиологии» самих форм речи, а также различиями в условиях, в которых ими пользуются. Устная речь в противовес письменной отличается самопроизвольностью, зависимостью от реакции воспринимающих речь, невозможностью многократной коррекции, имеет особенности, связанные с паузацией, свойствами памяти и т. д. Иными словами, красная строка в письменной речи является аналогом сверхфразового просодического комплекса, входящего в просодические характеристики устной речи, в том смысле, что оба знака, относясь к разным семиотическим системам (системе знаков препинания и просодической системе), употребляются в этих системах в аналогичной функции: они делят речь на более протяженные, чем предложения, целые, или сверхфразовые единства.

Итак, если идти от наблюдений над планом выражения (что наиболее доступно исследователю), то нельзя не заметить, что речь в обеих ее объективно существующих формах делится на сверхфразовые единства как на единицы, большие предложений, с помощью вполне определенных и очевидных семиотических средств. Напрашивается естественный вопрос: что представляют собой прежде всего в плане содержания те единицы речи, которые выделяются упомянутым выше образом?

Чтобы ответить на данный вопрос, необходимо рассмотреть чрезвычайно сложную проблему взаимоотношения мышления и речи, изучение которой выходит за рамки одной науки. Диалектико-материалистический анализ показывает, что внутренние противоречия между мышлением и речью, взаимопроникновение этих явлений являются основой их единства. Исходной единицей речевого мышления является значение слова, которое, как пишет Л. С. Выготский, есть и феномен мышления («в той мере, в какой мысль связана со словом и воплощена в слове») и феномен речи («в той мере, в какой речь связана с мыслью и освещена ее светом»), «оно есть феномен словесной мысли или осмысленного слова, оно есть единство слова и мысли» (4). Значение слова, по Л. С. Выготскому, представляет собой обобщение в форме понятия, существующее как совершенно своеобразный способ отражения действительности в сознании.

Кроме слова Л. С. Выготским выделяется еще и «слипание слов» (или их «агглютинация»), выражающее «сложное понятие». Словом (в плане его значения) и агглютинацией слов по сути дела исчерпывается список единиц внутренней речи, определяемой Л. С. Выготским как «внутренний план речевого мышления». Напомним при этом, что под единицей внутренней речи понималось не просто составляю-

щее какого-либо явления, а такая его часть, в которой в наиболее простом виде сохраняются качества, характеризующие само явление.

Обратим внимание теперь на то, что переход от внутренней речи, опосредствующей динамическое отношение между мыслью и словом, к внешней речи, материализующей и объективирующей мысль в слове, «представляет собой не прямой перевод с одного языка на другой, не простое присоединение звуковой стороны к молчаливой речи, не простую вокализацию внутренней речи, а *переструктурирование речи*, превращение совершенно самобытного и своеобразного синтаксиса, смыслового и звукового строя внутренней речи в другие структурные формы, присущие внешней речи. <...> Переход от внутренней к внешней речи есть сложная динамическая трансформация — превращение предикативной и идиоматической речи в синтаксически расчлененную и понятную для других речь» (5). Это очень важное положение, вскрывающее не только тесную связь и взаимопроникновение внутренней и внешней речи, но и, как отмечал Л. С. Выготский, их самостоятельность, автономность и самобытность.

Условия существования внешней речи — устной и письменной — являются иными, чем в случае внутренней речи, поэтому и организована внешняя речь совершенно иначе. Если устная речь в силу общности ситуации, в которой оказываются говорящие, несет на себе печать сокращенности, что может быть выражено в простом синтаксисе, меньшем количестве слов, «сгущении» высказываемой мысли, то письменная речь является самой развернутой формой речи, для которой внутренняя речь — это лишь «мысленный черновик».

Совершенно очевидно, что во внешней речи, гораздо более расчлененной и развернутой, сознание отражает действительность не только на уровне обобщения в форме понятия о предмете или его свойстве (в словах и словосочетаниях), но и на более высоких уровнях, вскрывающих связи и отношения между предметами и свойствами, т. е. на уровне обобщения в форме суждения (в предложениях), а также на уровне обобщения в форме групп суждений и умозаключений (в сверхфразовых единствах).

Из сказанного вытекает, что сверхфразовое единство — это функционально-речевая единица, которая, отличаясь от других единиц (слова, словосочетания, предложения) характером соотношения с действительностью (через группы суждений и умозаключений), во внешней речи выделяется сверхфразовым просодическим комплексом и красной строкой. Такое понимание сверхфразового членения текста создает научные предпосылки для реального соединения теории о сверхфразовых

единствах с практикой построения устных и письменных текстов, дает возможность поставить на повестку дня вопрос об оптимизации практики устного и письменного общения на родном и иностранном языках.

Теперь можно попытаться рассмотреть проблему сверхфразового членения текста в аспекте нормативной речи и — шире — культуры речи. При этом возникает следующий круг вопросов:

Как выделить общественно осознанное, отстоявшееся, конвенциональное употребление сверхфразового маркера (будь то красная строка или сверхфразовый просодический комплекс), если исследователь каждый раз имеет дело с его индивидуальным, субъективным употреблением, причем в каждом конкретном случае текстом является «произведение речи», т. е. очень сложное филологическое явление, которое не может быть сведено к последовательности абстрактно-логических пропозиций?

Что такое общественно нормированное употребление сверхфразового просодического комплекса и что такое общественно нормированное употребление красной строки? Или, иными словами, что понимается под нормой, когда мы говорим о сверхфразовом членении устных и письменных текстов, и по каким параметрам ее нужно изучать?

Как учесть разные функции языка и многообразие конкретных ситуаций языкового общения, если они характеризуются разным взаимодействием пишущего и читающего, говорящего и слушающего, если определяются разными условиями места, времени, цели? В отношении каких текстов нормы сверхфразового членения могут изучаться как научная проблема?

Можно ли, ставя вопрос об оптимизации сверхфразового членения устных и письменных текстов, ограничиться только теми рекомендациями, которые связаны с нормативной оценкой, т. е. критерием «правильности»? Исчерпывает ли приведение к норме вопрос о придании тексту наиболее рационального и совершенного вида? Как соотносятся понятия «норма» и «культура речи» в изучаемой области? Каково место сравнительных оценок «хуже — лучше», «менее целесообразно — более целесообразно» при определении качеств текста с точки зрения его сверхфразовой сегментации?

И наконец, что такое индивидуальное, авторское употребление сверхфразового маркера в потоке устной и письменной речи и как оно может изучаться в текстах разных типов? Как оно связано с планированием высказывания, его функциональной перспективой, а также с субъективными предпочтениями в соединении данного содержания с данным выражением?

Для изучения этих вопросов нужно прежде всего определить методы исследования. Причем важным условием, обеспе-

чивающим эффективность исследования, является не только умение применять методы, соответствующие природе изучаемого объекта и поставленным задачам, но и умение своевременно переходить к другим методам, если предмет должен быть изучен с других сторон.

В исследовании речи, записанной на магнитную ленту, достаточно хорошо отработаны методика инструментального анализа и методика аудиторского анализа. Первая заключается в точном исчислении каких-либо фонетических характеристик, определяемых при помощи фонетических инструментов. Вторая ориентирована на сравнительный анализ воспринимаемых на слух фонетических явлений, который осуществляется специалистом-фонетистом или носителем языка, что и позволяет широко использовать эту методику, в случае если исследователь имеет дело не с ограниченным количеством фраз и предложений, а с текстами. Что касается письменной речи, то она изучается как текстологическая проблема, как исследование произведений речи, имеющих вполне определенную временную (историческую), социолингвистическую и экстралингвистическую реальность (6); при этом в зависимости от характера произведения речи должны быть проведены разграничения в плане синхронии и диахронии.

Исследование показывает, что важное значение для работы в рассматриваемой области имеет разграничение функциональных стилей, дифференцируемых в соответствии с основными функциями языка — общения, сообщения и воздействия (В. В. Виноградов). Это разграничение должно быть изучено прежде всего на основе контрастно-сопоставительного описания научных и художественных текстов. Такое описание не только раскрывает разную природу сверхфразового членения в текстах разных функциональных стилей (способы членения красной строкой в научных текстах имеют логически ориентированный характер, а в произведениях художественной литературы подчиняются требованиям эстетически организованной речи), но и позволяет понять, что вопрос об оптимизации сверхфразового членения может быть поставлен только в отношении текста-сообщения (каким и является научный текст), но никак не в отношении произведения словесно-художественного творчества. В художественных текстах сверхфразовое членение должно изучаться как лингвистическая проблема и представлять собой систематизацию сведений о том, как правильно толковать красную строку с точки зрения творческого метода писателя.

Другое важное разграничение основывается на внутрителих различиях. Так, например, современный научный стиль не является полностью и во всех отноше-

ниях однородным. Обслуживая все более многообразные потребности общества, он совершенствуется и по линии функциональной дивергенции, все больше и больше «специализируясь», т. е. приспособляясь к конкретным функциональным сферам общения. И норма научного изложения формируется и существует фактически как совокупность речевых вариантов, пригодных для обслуживания конкретных сфер научной деятельности человека.

Таким образом, в членении научного текста норма реализуется в нескольких вариантах. Устойчивые представления о красной строке формируются, как правило, под влиянием условий и целей коммуникации: сферы научного знания, условий и ситуаций речевой научной деятельности, установки на цель общения, направленности на адресата, сложности изложения и др. Поэтому дальнейшие исследования в той части лингводидактики, которая касается членения письменного научного текста, должны непременно включать изучение вариантов нормы и разработку рекомендаций для конкретных функциональных сфер научного общения.

Следует заметить, однако, что суть языкового явления раскрывается только тогда, когда учтено его предыдущее состояние, когда понятно, какого рода изменения происходили на протяжении длительного исторического периода и какую направленность они имели. Только в таких условиях появляется возможность прогнозировать или разрабатывать в качестве рекомендации то или иное употребление языковой единицы. В этом проявляется принцип историзма, составляющий неотъемлемую часть марксистской методологии.

Так, данные диахронического исследования вскрывают интересные особенности в развитии способов сверхфразового членения текста в двух основных функциональных стилях письменной речи. Оказывается, что эти стили различаются не только в принципе и по существу (о чем уже шла речь выше), но и тем, как осуществлялось их развитие и совершенствование. Если изменения в способах сегментации научных текстов связаны с развитием научного мышления и национального языка и могут быть в общем описаны как движение от не-нормы к норме, то в истории художественной литературы прослеживается другая линия — в разных художественных системах усматривается формирование разных тенденций («художественных норм») в сегментации текста, которые связаны с тем, как понимается соотношение формы и содержания и — шире — с тем, как понимается «правда жизни» при ее отображении в искусстве, как развивается общественно-эстетическое сознание: это может быть ориентация на сбалансированное равновесие (как в классицизме), на многообразие форм, от-

ражающих сложность жизни (как в реализме), на культ формы (как в модернизме) и т. д.

Текстологическое исследование, таким образом, базируется на общеметодологической установке марксистского языкознания, в соответствии с которой любое явление, становящееся предметом научного исследования, изучается диалектически, в единстве всех его сторон. Естественный человеческий язык — это особого рода общественное явление, и его изучение предполагает тесную связь языковых фактов с культурой общества, общественным сознанием и мышлением как в синхроническом, так и в диахроническом плане. Если текстологическое исследование выполняется в таком масштабе, то оно дает возможность разобраться в основных закономерностях построения текстов и их сегментации, в закономерностях, по которым различаются веками складывавшиеся письменные традиции в разных родах литературы или письменных источниках.

Исследование целесообразно вести и в лингводидактическом аспекте, т. е. соединять результаты теоретического исследования с обучением языку. Работы в этом направлении успешно ведутся и в нашей стране и за рубежом под знаком создания «языка для специальных целей» — Language for Specific (ранее Special) Purposes, LSP (7). Считается, что для более эффективного изучения и преподавания иностранного языка нужно отказаться от традиционного обучения «языку вообще» и перейти к целенаправленному обучению, которое ориентировало бы учащихся на выполнение определенной социальной роли. «Язык для специальных целей» в своей основе остается тем же, что и «общий язык», но предполагает определенную степень ограничения языкового материала в сторону его профессионализации.

Предполагается, что моделирование «языка для специальных целей» есть синтезирование оптимальных образцов оригинальных текстов. Нельзя не согласиться с тем, что сами оригинальные тексты, как правило, слишком индивидуальны и не могут быть естественным образом использованы иностранцем. Преимущество моделированного текста состоит в том, что, отражая специфику подлинных произведений речи, он в то же время рационально организован и нормирован. Такой текст может быть взят в качестве готового образца и легко имитирован.

При отборе оригинальных текстов следует также помнить, что не весь материал оригинала является образцовым и что не все произведения речи могут служить основой для научных обобщений о том, как можно и нужно пользоваться речью, родной или иностранной. Тексты, в которых данное выражение оптимально соотне-

сено с данным содержанием, должны быть отграничены от так называемого «отрицательного языкового материала» (термин Л. В. Щербы).

Моделированные тексты — это, конечно, тексты экспериментальные. Их главное назначение состоит в том, чтобы в синтезированном виде представить основные качества «хорошей речи» на данном «языке для специальных целей». Не будет лишним вспомнить, что Л. В. Щерба положительно отзывался о лингвистическом эксперименте и отвергал все упреки в «субъективности» получаемых таким методом данных (8).

Основу методики моделирования научного текста составляет «анализ через синтез»: специально выбранный оригинальный текст анализируется с точки зрения его основных характеристик, а затем эти результаты обобщаются при создании оптимального образца.

Как же может быть создан оптимально сегментированный письменный научный текст определенного жанра и чем он будет отличаться в этом плане от текста художественной литературы?

При конкретном изучении норм сверхфразового членения в оригинальных текстах целесообразно соединять качественный анализ с количественным. Скорее всего, пригодными окажутся методы симптоматической статистики*, однако здесь необходимо сделать следующую оговорку. Социально-историческая природа языка обуславливает приоритет в использовании содержательных, качественных методов перед методами количественными. Когда же вопрос касается выявления норм речевого употребления, то ясно, что норма обобщает нечто наиболее распространенное и часто встречающееся. Однако норма выявляет типическое, объективно закономерное с точки зрения современного состояния и исторического развития языка, а не есть просто «некое статистическое среднее» (9). Поэтому чрезвычайно важно дать качественную интерпретацию сведениям, полученным статистическим путем, выяснить мотивы употребления той или иной формы, оценить ее с точки зрения нормы.

К параметрам абзаца, поддающимся количественному исчислению, относятся, например, его абсолютная и средняя длина. Изучение этих характеристик показало существенные различия между двумя рассматриваемыми функциональными стилями. Так, в научной литературе абзацы, как правило, соразмерны, в каждом типе научного изложения существует средняя длина абзаца, которая может быть рекомендована в

качестве нормы. В художественной литературе абзац усреднению не поддается, а соразмерное деление художественного текста на абзацы встречается только в тех случаях, когда упорядоченность, равновесие, симметрия предусмотрены писателем для достижения определенного художественного эффекта и объясняются художественным замыслом.

Изучение «коротких» и «длинных» абзацев также вскрывает интересные закономерности. В научной литературе абзацы, отклоняющиеся от средней длины и ощущаемые читателем как «короткие» или «длинные», обычно характеризуют «неплавную речь», т. е. речь, прерываемую для так называемых метатекстовых внесений — сведений, не относящихся к собственно научным. Причем «короткие» абзацы, как правило, выступают в роли связки между частями научного сообщения, а «длинные» либо выполняют функцию установления контакта с читателем, либо содержат субъективно-личностные оценки, нуждающиеся в подробных пояснениях. В художественной литературе роль таких абзацев совершенно иная: абзацы в одну-две строки обычно несут стилистическую нагрузку, а «длинные» абзацы — это чаще всего «вставные рассказы» (например, рассказы о прошлом или, как в модернистской литературе, «поток сознания»).

В целом научный текст характеризуется более четкой вычлененностью «вставных» абзацев, парентетический (вводный) характер которых ощущается здесь наиболее полно: «паузы» такого рода довольно регулярно функционируют не только на фонологическом, морфологическом и синтаксическом уровнях, но также и на сверхфразовом уровне, прерывая «гладкое» течение речи метатекстовыми внесениями. В то же время в художественном тексте под влиянием свойственной ему воздействующей функции сверхфразовые метатекстовые внесения подвержены ассимиляции; поэтому они менее однотипны по своей структуре, свойствам, содержанию и их труднее вычленишь из потока художественной речи.

Зачины абзацев представляют собой самостоятельный вопрос, изучение которого показывает роль стереотипов и клише при сегментации научных текстов в отличие от текстов художественных, где данный вопрос связан с выполнением определенных эстетических задач.

Как следует из вышеизложенного, методика изучения сверхфразового членения разных текстов должна учитывать специфику этих текстов (прежде всего, их принадлежность к тому или иному функциональному стилю), соединять общелингвистическое изучение с интерлингвистическим (семиотическим), разумно сочетать качественный и количественный анализ.

* Симптоматическая статистика предполагает такое описание лингвистических явлений с помощью количественного анализа, которое предусматривает определение их относительной (а не абсолютной) частотности и, таким образом, выявление лишь основных признаков или тенденций.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Подробнее см.: Шевченко Т. И. Последовательность контуров в просодии английской речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук.— М., 1973.

2. См.: Серкова Н. И. Сверхфразовый уровень членения текста в основных функциональных стилях письменной речи: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук.— М., 1982; ее же. Членение текста на абзацы в научной литературе и художественной прозе.— М., 1981; ее же. Абзац в художественной литературе.— Хабаровск, 1985.

3. См.: Optimization of the Linguistic Message/Ed. by O. Akhmanova and T. Perehalskaja.— М., 1974.

4. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования.— М., 1956.— С. 322.

5. Там же.— С. 375.

6. См.: Чаковская М. С. Текст как сообщение и воздействие.— М., 1986.

7. См.: Perren G. E. Introductory: the Past Five Years // Centre for Information on Language Teaching and Research / CILT Reports and Papers, 11 ("Teaching Languages for Adults for Special Purposes"). — November, 1974.— P. 7; Robinson P. ESP (English for Specific Purposes).— Pergamon Institute of English, 1980.— P. 1; Гвишиани Н. Б. Язык научного общения (вопросы методологии).— М., 1986.

8. См.: Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Хрестоматия по истории языкознания XIX—XX веков.— М., 1956.— С. 259—262.

9. См.: Ожегов С. И. Очередные вопросы культуры речи // Вопросы культуры речи.— 1955.— № 1.— С. 14.

Н. И. СЕРКОВА, Хабаровск

Методика

Организация ролевой игры на уроке

Предметом исследования в настоящей статье является ролевая игра — методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. Внедрение этого приема в учебный процесс способствует достижению целей обучения диалогической речи и расширенному монологическому высказыванию, активизации речемыслительной деятельности школьников, формированию у них навыков и умений самостоятельного выражения мысли, образованию и воспитанию учащихся средствами иностранного языка.

Ролевая игра есть одна из форм организации речевой ситуации, используемой в учебных целях. В основе ролевой игры лежит организованное речевое общение учащихся в соответствии с распределенными между ними ролями и игровым сюжетом. Исследование этой формы общения осуществляется в нескольких направлениях, включающих изучение игровых форм деятельности в детском возрасте (Д. Б. Эльконин, Н. Я. Михайленко), методическое обоснование применения учебно-речевых ситуаций в обучении иностранным языкам (Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин, Г. А. Рубинштейн, Е. И. Матецкая, Г. В. Рогова), определение ситуативной роли как методического понятия (М. Л. Вайсбурд, М. А. Ариян), анализ ролевого поведения как фактора интенсификации учебного процесса (Н. Г. Барышникова), обобщение опыта обучения диалогической речи с использованием ролевой игры (Н. К. Складенко, Т. И. Олейник), ознакомление с зарубежным опытом использования ролевых игр на уроках (В. И. Юнчев), выявление значения ролевой игры для становления нравственного поведения детей (С. Н. Карпова, Л. Г. Петрушина) и др. Полученные результаты, выводы и рекомендации позволяют шире применять ролевую игру в целях обучения иностранному языку и воспитания школьников. Вместе с тем особенности организации данного методического приема на уроке иностранного языка изучены недостаточно, и это приводит к тому, что в практике работы некоторых учителей ролевая игра применяется лишь на начальном этапе обучения; в среднем и старшем школьном возрасте она используется нечасто и в однообразных формах; обмен репликами не всегда имеет характер подлинного общения учащихся; игровое общение и самостоятельная речевая деятельность нередко подменяются буквальным

воспроизведением заранее выученных текстов ролей.

Психологические исследования показывают, что в период с четвертого по десятый класс, когда осуществляется изучение иностранного языка, развитие школьников проходит несколько возрастных стадий. Отмечается также, что важнейшие изменения в психических особенностях личности на данной стадии ее развития обусловлены ведущей деятельностью, характерной для этой стадии (А. Н. Леонтьев). Младшему школьному возрасту, в котором начинается изучение иностранного языка, предшествует не просто более ранний, дошкольный возрастной период, но также более ранняя форма ведущей деятельности. Этой ранней формой ведущей деятельности является ролевая игра. В младшем школьном возрасте, т. е. в семь — одиннадцать лет, ведущей деятельностью становится учение. У подростков в одиннадцать — пятнадцать лет ведущая деятельность связана с общением в процессе учебно-трудовой деятельности. Содержанием ведущей деятельности старшеклассников в пятнадцать — восемнадцать лет становятся учебно-профессиональная деятельность, формирование мировоззрения (Д. Б. Эльконин). Такая возрастная периодизация не является установленной раз и навсегда. Изменение условий обучения и воспитания — переход к обучению школьников с шестилетнего возраста — вносит изменение в содержание ведущей деятельности, сдвигает границы периодов развития учащихся.

Переход от одной ведущей деятельности к другой происходит в форме взаимодействия старых и новых способов в поведении. Ранее сформированные особенности личности сохраняются в тот период, когда появляются и активно формируются новые личностные свойства, а в период наиболее полного развития последних создаются предпосылки для зарождения качеств личности, соответствующих переходу к новой ведущей деятельности и следующему возрастному этапу. Игра как одна из форм отражения ведущей деятельности может соответствовать достигнутому возрасту, возвращаться к более ранним формам поведения, опережать соответствующую возрастную стадию и способствовать подготовке к новой ведущей деятельности. Эти и некоторые другие теоретические положения пока еще недостаточно используются для правильной организации учебной ролевой игры на уроках иностранного языка.

Следует отметить также, что в организации учебного игрового общения важным является создание условий для такого выполнения игрового задания, в котором достигалось бы не присоединение реплик, а взаимодействие партнеров, поскольку общение есть именно взаимодействие участников (Б. Ф. Ломов). Решение этой

задачи связано с изучением закономерностей возникновения общения в совместно осуществляемой деятельности, выявлением особенностей речевого взаимодействия партнеров, учетом ограничений, накладываемых иноязычным говорением на форму и содержание речевого общения, поиском путей преодоления таких ограничений и повышения самостоятельности высказываний учащихся.

В результате изучения практики работы учителей и теоретического анализа проблемы возникло предположение о том, что ролевая игра может эффективно использоваться на уроках иностранного языка с учетом основных положений теории ведущей деятельности и содержания возрастных периодов развития школьников, исследований проблем общения и речевой деятельности.

В соответствии с данным предположением в задачи нашего исследования входило определить формы ролевой игры на уроках иностранного языка с учащимися младшего, среднего и старшего школьного возраста, выявить особенности организации учебно-речевого общения школьников в ролевой игре, определить некоторые пути формирования иноязычной речевой деятельности в игровом общении. Учебная работа проводилась с учащимися четвертых, седьмых, девятых классов. Использовались материалы учебно-методических комплектов по английскому языку для соответствующих классов средней общеобразовательной школы.

Одной из форм игрового общения, апробированной в эксперименте, была сюжетная ролевая игра. Экспериментальная проверка показала, что возрастные особенности четвероклассников позволяли использовать ее разные варианты. Одним из вариантов была ролевая игра с предметом. Для организации такой игры школьникам предлагались обстоятельства воображаемой деятельности, распределялись роли, уточнялись мотивы, цели деятельности каждого участника, достигаемый сообща результат. На одном из уроков четвероклассникам был предложен следующий сюжет: «Твой младший брат (сестра, малыш из соседней квартиры) — дошкольник — с нетерпением ждет, когда пойдет в школу. Особенно нравится ему твой портфель, в котором так много интересного. Покажи ему свой портфель, познакомь с учебными принадлежностями». Приводим пример одного из диалогов: Please, show me your bag, Dima.— Here you are.— May I open it? — Yes, you may.— But I can't. Help me, please.— Now you may take the books out.— Oh, thank you! Look. There are nice pictures in this book. And what's that? — It's my pencil-box. You may play with my pencils, and I must do an exercise.— I think it's very interesting to go to school. I want to become a pupil very much. Участники ролевой игры не только обме-

нивались репликами, но и действовали с реальными предметами, двигались по классу.

В сюжетных ролевых играх с предметом использовались фотоальбомы, книги и журналы, иллюстрации, предметы бытового назначения, кукла с набором одежды, игрушки. Темы речевого общения включали разговор о членах семьи, о профессиях, о явлениях и объектах окружающего мира, об одежде, о режиме дня и т. п.

Наблюдения показывали, что четвероклассники еще сохраняли некоторые особенности предшествующего возрастного периода, когда ведущей деятельностью была детская ролевая игра. Способность играть выражалась в том, что ученики четвертых классов охотно принимали воображаемую игровую ситуацию, нереальный, сказочный или фантастический сюжет. Это позволяло применять на уроках сюжетные ролевые игры сказочного содержания. Например, с целью отработки в устном высказывании некоторых вопросов о погоде, природных явлениях, временах года использовалась ролевая игра по сюжету сказки «Теремок». «Обитатели теремка» задавали «гостям» вопросы и только после правильных ответов разрешали им войти. Среди заданных вопросов были следующие: Who are you? What season is it now? Is it warm or cold now? When is it cold? When does it rain? Etc. Участники игры не только охотно принимали предлагаемый им сюжет, но и с интересом обыгрывали маски, костюмы, в зависимости от роли меняли походку, жесты, тембр голоса.

Возрастной период четвероклассников, непосредственно предшествующий подростковому, характеризовался тем, что у школьников повышался интерес к межличностному общению в учебно-трудовой деятельности. В этих условиях возрастало значение сюжетных ролевых игр бытового содержания, отражающих разные стороны жизни школьника (учебу, труд, досуг), воспроизводящих фрагменты его реального жизненного опыта.

Для разработки сюжетов таких ролевых игр были выделены следующие сферы речевого общения подростков: в школе — на уроке, в кабинетах, в столовой, в гардеробе, в пионерской комнате, у врача, в библиотеке, в спортзале, в школьном музее; дома — в комнате школьника или в его рабочем уголке, у книжной полки, на кухне, за обеденным столом, у телевизора; в общественных местах — на улице, в троллейбусе (автобусе, метро), в магазине, в мастерской бытового обслуживания, в парикмахерской, в ателье; в местах культурного досуга — в театре, в кинотеатре, в концертном зале, в картинной галерее, в краеведческом музее, на выставке, на стадионе; на участках трудовой деятельности — в своем дворе во время субботника, на пришкольном участке, в колхозе, на заводе и т. п. Мы учитывали, что

в естественной коммуникации сфера общения не всегда однозначно определяла тему высказываний. Применительно к учебным условиям (в целях систематизации учебного материала) оказалось целесообразным признать условную связь между сферой и темой речевого общения.

В ролевой игре семиклассников «У книжной полки» «читатели» договорились брать друг у друга книги, делиться впечатлениями о прочитанном. Это определило речевые задачи каждого участника игры. Один из диалогов был следующим: So you've got some new books on your bookshelf.— Yes, I have. This is a book of poems by Robert Burns. — Well, he is Scotland's greatest poet. — Yes, and here is my favourite "My Heart's in the Highlands". Just listen: "The hills of the Highlands forever I love." — And I remember his revolutionary poems. "The Tree of Liberty" is the best of them.— You may take this book and read it.— Oh, thank you! Here is a book for you. Etc. Учащимся предлагалось использовать самостоятельно найденные сведения о книгах и писателях.

В условиях постепенного перехода подростков к старшему школьному возрасту повышалось значение игровых ситуаций, расширяющих представления учеников об окружающем мире, опережающих имеющийся у них жизненный опыт, подготавливающих участников игры к их будущей социальной роли. Экспериментальная проверка показала, что адекватной формой игрового общения становилась имитационная ролевая игра. В такой игре соблюдались правила имитируемой деятельности, общение организовывалось в соответствии с игровым заданием, учитывались правильные и неправильные решения, по окончании игры подводились итоги, определялись победители, выполнившие задание наилучшим способом.

Имитационные игры разрабатывались и организовывались на основании принятой процедуры, которая включала обоснование выбора формы игры, определение ее целей, разработку сюжета и конкретизацию задач каждого участника, уточнение состава и содержания речевых действий, объяснение примерной последовательности событий, правил игры, критериев оценки действий, осуществление игры, подведение ее итогов (см.: Психолого-педагогические вопросы проведения деловых игр // Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней специальной школе. Обзорная информация.— М., 1983.— Вып. 10).

Имитационные игры были не только средством подготовки учащихся к речевому общению, но и приемом, расширяющим возможности познавательной деятельности школьников. С учащимися седьмых — девятых классов организовывались имитационные игры познавательного содержания: в игровой форме учащиеся знакомились с персонажами литературных произведений, фактами биографии выдающихся деятелей

науки, литературы, искусства, углубляли представление об отдельных периодах истории страны изучаемого языка, расширяли знания об окружающем мире, обращались к острым социально-политическим проблемам современности.

В процессе ролевых игр данного типа учащиеся девятых классов знакомились с фактами биографии Т. А. Эдисона и его научными открытиями, трагической судьбой американских индейцев, положением бездомных людей в США, некоторыми научными проблемами, например загадкой динозавров. Соответствующий материал изучался как в традиционной, так и в игровой форме. Например, «Т. А. Эдисон» давал интервью «корреспонденту» или был в гостях у школьников, «представители американских индейцев» выступали на «пресс-конференции», разыгрывался эпизод перед ночлежкой для бездомных в Нью-Йорке, была организована дискуссия «ученых-палеонтологов», посвященная загадке динозавров. Приводим фрагмент обсуждения этой проблемы: Ladies and gentlemen! We know a lot about dinosaurs. But there is a lot we don't know.— The problem is not a simple one. All we have are dinosaur fossils, that is, bones and footprints. Here are some photographs.— I believe that dinosaurs were like crocodiles and they were cold-blooded.— I disagree. I'm sure that dinosaurs were warm-blooded. — And I suggest that they became in the end what we call birds. Please, look at this picture. Etc. Участникам предлагалось найти дополнительные научные факты, подобрать иллюстрации, подумать над формой и содержанием своих реплик. Эта работа приближалась по способу организации к обсуждению проблемы на уроке иностранного языка, но отличалась тем, что общение школьников осуществлялось в соответствии с распределенными между ними ролями и игровым сюжетом.

Имитационные игры использовались также в целях формирования у школьников социально-политической зрелости, нравственных знаний и убеждений, воспитания идеологической стойкости. Для достижения этих целей организовывались имитационные игры мировоззренческого содержания. Так, например, имитировалась дискуссия между советскими школьниками и их «зарубежными сверстниками» на общественно-политические темы. Учащиеся рассказывали «зарубежным гостям» о детских и юношеских организациях в СССР, о своей учебе, о правах и обязанностях советских граждан, отвечали на вопросы и т. д. Приводим фрагмент дискуссии: *American pupil*: We don't know enough about your country and the Soviet Constitution. American newspapers write a lot about military danger from the USSR. *Soviet pupil*: You mustn't believe that. The Soviet Constitution doesn't allow the propaganda of war.

All the people in our country fight for peace. *American pupil*: They say your Constitution guarantees the people the right to housing. Is that true? *Soviet pupil*: That's right. *American pupil*: I'm sorry to say but in the USA there are many homeless people. Etc.

Игровые ситуации, способствующие формированию мировоззрения школьников, были связаны не только с общественно-политической тематикой. Проводились также игровые дискуссии, раскрывающие отношение школьников к разным направлениям в литературе, изобразительном искусстве, кино. Для организации такой игры выбиралось произведение искусства, вызывающее к себе разное, противоречивое отношение; формировались группы сторонников и противников данного направления в искусстве; сообщались правила участия в игровой дискуссии, порядок обмена репликами, примерное содержание вопросов. Аргументы, выдвигаемые каждой стороной, регистрировались зрителями.

Темой одной из игровых дискуссий было отношение школьников к телевизионным передачам. Учащимся предложили посмотреть передачи Центрального телевидения по английскому языку. В игровой дискуссии приняли участие «сторонники» и «противники» этой передачи. Остальные учащиеся были зрителями. Приводим фрагмент обсуждения: I think this programme is rather difficult. I didn't understand anything. — But it's a pleasure to listen to good English.— I agree. I also listened to the actors with pleasure.— Some pupils would like to have a rest from the lessons on TV. — Oh, well! This programme is very much like a concert with interesting dialogues and beautiful songs. Etc. Специфика игровой дискуссии заключалась в том, что обсуждение проблемы шло по заранее разработанному сценарию, допускались повторное обсуждение проблемы и перераспределение ролей между участниками игрового общения.

Участие в игровой дискуссии рассматривалось как важное средство подготовки школьников к творческому и самостоятельному обсуждению проблемы, независимому от сюжета и роли обмену мыслями и суждениями, активному и инициативному иноязычному общению.

С учетом выявленных профессиональных интересов школьников организовывались имитационные деловые игры. В таких играх участвовали будущие рабочие и колхозники, инженеры и техники, врачи и учителя, работники сферы обслуживания, журналисты, деятели искусства. Одной из форм было игровое задание с текстом, содержащим профессиональную информацию на изучаемом языке (техническое описание некоторых инженерных решений, описание новых способов лечения заболеваний, рецензии на произведения искусства,

публикации об актуальных проблемах педагогики и т. п.). Учащиеся дома знакомились с содержанием текста и выполняли определенное игровое задание. Так, будущим инженерам и изобретателям предложили познакомиться с описанием трехколесного мини-автомобиля (используя словарь), подготовить рисунок, а также внести рационализаторские предложения. Текст, взятый из газеты "Moscow News", предлагался в сокращении: This three-wheel car is compact. It has an aerodynamic form and an electrically-powered engine. The car has a steering bar. Power is switched on by pushing a button on the left-hand side of the bar. Front and rear brakes are controlled by separate levers. The car also has two foot pedals. They get the driver home if the batteries stop working. Etc. На уроке было организовано заседание «технического совета», на котором принималось решение о том, какой вариант выполнения задания можно считать наиболее правильным и удачным. Аналогично были организованы заседания «медицинского консилиума», «художественного совета», «педсовета», «редакционной коллегии газеты» и т. п.

Деловая игра позволяла имитировать ситуации, которые могли возникать в будущей профессиональной деятельности участников. «Рабочим», «колхозникам», «инженерам» предлагалось дать интервью «иностранным журналистам», рассказать о своей работе, досуге, быте; «врачи» принимали «больных», «учителя» проводили фрагмент «урока». В ряде случаев деловая игра имела двойную задачу: «врачу» предлагалось не только принять «больного», но и ободрить, успокоить его; во время «интервью» важно было не только рассказать о себе, но и обнаружить собственную осведомленность об условиях труда, отдыха и быта в зарубежных странах, задать вопросы «журналисту». Приводим фрагмент интервью: *Reporter: How long have you worked at this factory? Worker: For half a year. Reporter: So, you are a school-leaver! Did you easily find a job after school? Worker: There was no problem. I know that a lot of young people in the USA are unemployed. Reporter: Yes, youth unemployment is very high in the USA and in other Western countries. Worker: The Soviet Constitution guarantees us the right to work. Etc.*

Имитационные деловые игры соответствовали возрастным особенностям учащихся старших классов, были важным средством не только обучения иностранному языку, но и профессиональной ориентации школьников, их воспитания и всестороннего развития.

Помимо форм игрового общения, соответствующих определенным возрастным особенностям учащихся и их ведущей деятельности на конкретном возрастном

этапе, на уроках иностранного языка со школьниками младшего, среднего и старшего возраста организовывались ролевые игры обиходного содержания, предназначенные для формирования норм речевого этикета, воспитания культуры поведения. Школьники учились правильно приветствовать друг друга и взрослых, обращаться к собеседнику, выражать благодарность, приносить извинение и т. д.

Итак, экспериментальное исследование показало, что на уроках иностранного языка в зависимости от возраста учащихся возможны следующие формы ролевой игры (см. таблицу).

Формы ролевой игры на уроках иностранного языка

Младший школьный возраст	Средний школьный возраст	Старший школьный возраст
Сюжетная ролевая игра сказочного содержания.		
Сюжетная ролевая игра бытового содержания.		
Имитационная ролевая игра познавательного содержания.		
Имитационная ролевая игра мировоззренческого содержания.		
Имитационная деловая игра.		
Ролевая игра обиходного содержания (речевой этикет и культура поведения)		

При организации игрового общения мы исходили из того, что речевая деятельность есть совокупность речевых действий, входящих в какую-либо деятельность и подчиненных цели этой деятельности; в игровых обстоятельствах речевые действия необходимы для овладения воображаемой деятельностью, ее планирования и координации усилий партнеров (А. А. Леонтьев). Поэтому для правильной организации ролевой игры необходимо было определить содержание воображаемой деятельности, т. е. деятельностный фон общения, а также показать необходимость речевых действий, без которых достижение цели данной деятельности оказывается невозможным.

Эксперимент показал, что на характер речевого взаимодействия участников игры оказывало влияние количество игровых ролей. Например, в полилоге по сравнению с диалогом количество вопросительных фраз у каждого участника было более равномерным. Этим объяснялась хорошо известная учителям безуспешность попыток добиться равномерного количества вопросов и ответов у каждого участника

диалога без нарушения естественности общения. Естественность диалогического общения повышалась, если один участник игры в соответствии со своей ролью сообщал что-то, рассуждал, побуждал к действиям, а другой спрашивал, оценивая реакцию, выполнял просьбу и т. п. В учебных целях важно было разнообразить коммуникативные типы реплик каждого участника игры.

В диалогическом общении каждая фраза сопровождалась ответной реакцией, обращенной непосредственно к ученику, произнесшему фразу. В полилоге реплика не обязательно сопровождалась ответной реакцией, которая могла быть адресована другому участнику игры. Это также необходимо было учитывать при организации речевого общения.

Игровое общение приближалось к естественному, если учащиеся овладевали типичными способами речевого взаимодействия. Наиболее простым было присоединение завершенных фраз. В игровом общении у школьников развивались также умения подхватить, развить или скорректировать мысль собеседника, сопроводить его высказывание оценивающими репликами, реагировать не только речевыми действиями разных коммуникативных типов, но и паузой, жестом, мимикой (обучение таким формам взаимодействия участников ролевой игры требовало от учителя элементарных режиссерских умений).

Важной задачей учителя было добиться вариантности и самостоятельности высказываний учащихся в игровых обстоятельствах. С этой целью у них развивались умения самостоятельно расширять фразу с использованием дополнительных конструкций, атрибутивных и обстоятельственных групп, менять логическую последовательность фраз и ответных реплик, использовать в своих высказываниях самостоятельно найденные факты и сведения. В результате такой работы участники игры постепенно отходили от текста-образца, с которого они начинали изучать способ общения в предложенных игровых обстоятельствах. Для управления их речевой деятельностью использовались речевые опоры, учитывались индивидуальные особенности школьников. В зависимости от успешности овладения иностранным языком игровое общение носило репродуктивный, полутворческий и творческий характер. Репродуктивный способ речевого общения использовался учащимися с низким уровнем обучаемости по иностранному языку. Их задача заключалась в том, чтобы воспроизвести в игровых обстоятельствах текст-образец. Учащимся со средним уровнем обучаемости предлагалось самостоятельно включить в текст-образец дополнительные элементы, изменить последовательность реплик, внести другие изменения. Речевое общение школьников с доста-

точным и высоким уровнем обучаемости по иностранному языку было более творческим, в нем проявлялись инициатива участников игры, их способность к самостоятельности в иноязычной речевой деятельности. Регулярная организация ролевой игры на уроках иностранного языка позволяла постепенно повышать уровень обучаемости школьников.

Эффективность ролевой игры как методического приема обучения повышалась, если учитель правильно определял продолжительность речевого общения участников. Продолжительность оптимальной работоспособности учащихся младших классов в общении достигала пяти минут (И. Б. Бенедиктова), семиклассников — десяти минут, а девятиклассников — пятнадцати минут.

Экспериментальное исследование показало, что ролевые игры могут эффективно использоваться на уроках с учащимися разного возраста, если учитываются основные положения теории ведущей деятельности, исследования проблем общения и речевой деятельности. Применение данного приема позволяет успешно решать учебные, воспитательные и общеобразовательные задачи.

Р. П. МИЛЬРУД, Тамбов

Организация деятельности учащихся IV—VII классов для повышения мотивации учения

Как известно, в основе организации учебной деятельности лежат дидактические принципы. В методике обучения иностранным языкам, являющейся частной дидактикой, дидактические принципы реализуются с учетом ее специфики. Любой дидактический принцип становится действенным, когда он наполнен конкретным методическим содержанием: реализующими его правилами, рекомендациями.

Вопрос о необходимости представить дидактические принципы в тех правилах, рекомендациях, которые определяют практическую работу учителя и учащихся, уже ставился дидактами (М. А. Данилов, М. Н. Скаткин). В методике обучения иностранным языкам на это обращает внимание Е. И. Пассов: «В самом принципе имплицитно содержится определенная совокупность требований, рекомендаций, предписаний» (Пассов Е. И. Метод обучения как категория методики // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной

речевой деятельности.— Воронеж, 1980.— Т. 208.— С. 19). Однако ни в дидактике, ни в методике обучения иностранным языкам пока не предпринималась попытка сформулировать определенную совокупность правил, рекомендаций, вытекающих из дидактических принципов.

Задача данной статьи состоит в том, чтобы показать учителю методическую реализацию некоторых дидактических принципов в конкретных рекомендациях, выполнение которых представляется важным для организации урока, ориентированного на повышение мотивации учения.

В современных условиях высокий обучающий и воспитывающий эффект учебной деятельности на уроке иностранного языка зависит от ее коммуникативно направленной организации. Коммуникативная направленность, отражая сущность предмета, играет большую роль и для повышения мотивации учения. Проведенное нами исследование (см. Никитенко З. Н. Повышение мотивации изучения английского языка у учащихся IV—VII классов средней школы. Автореф. канд. дис.— М., 1985) показало, что для реализации коммуникативной направленности и для повышения мотивации важно соблюдение дидактических принципов *сознательности, активности, наглядности и индивидуализации*.

Анализ данных принципов с позиций обучения иностранному языку как средству общения позволил выделить те их функции, которые наиболее важны для усиления коммуникативной направленности обучения. Такой функцией принципа *сознательности* является смысловая регуляция деятельности школьников по овладению иностранным языком. Принцип *активности* определяется функцией формирования речемыслительной активности учащегося, связанной с его способностью к самоорганизации, самоконтролю и самооценке. *Наглядность* в ее коммуникативном понимании выполняет стимулирующую функцию в двух планах. Средства наглядности стимулируют а) восприятие звучащей речи со свойственной ей грамматической и интонационной оформленностью, б) создание и сохранение в памяти смысловых образов (свойственных носителям данного языка), которые нужно воспринять или передать другим. Главная функция принципа *индивидуализации* состоит в том, что при постановке речемыслительных задач учитываются интересы ученика, его личность в целом. Эта функция тесно взаимосвязана с функциями других принципов и способствует их реализации.

Анализ дидактических принципов с точки зрения выделенных функций, обобщение опыта успешно работающих учителей и результатов методических исследований позволили представить эти принципы в методических рекомендациях по организации урока применительно к условиям обучения

английскому языку в IV—VII классах.

Предлагаемые рекомендации мы разделили на группы по степени их реализации в УМК по английскому языку. Так, группу I составляют рекомендации, реализованные в УМК; учителю нужно выполнять их согласно предписаниям книг для учителя. Группа II содержит рекомендации, не полностью реализованные в УМК; выполнение их требует определенной коррекции в деятельности учителя. В группу III включены рекомендации, не получившие воплощения в УМК; в связи с этим предлагаются возможные пути их реализации. В группу IV входят рекомендации, реализация которых объективно невозможна в УМК и зависит полностью от учителя, его настроения на речевой контакт с учащимися, знания их индивидуальных особенностей¹.

Рассмотрим рекомендации² по организации каждого из компонентов урока (*включение ребят в атмосферу иноязычного общения; ознакомление; тренировка; применение; контроль, самоконтроль, подведение итогов деятельности в конце урока*), а также *при формировании отношений между учителем и учениками и в коллективе учащихся*.

Действия учителя по организации *включения школьников в атмосферу иноязычного общения* связаны с реализацией принципа *сознательности* и обусловленных им методических рекомендаций. Полезным приемом на данном этапе урока является речевая зарядка (II). Она поможет учащимся найти смысл в предстоящей деятельности на уроке, если учителю удастся вызвать интерес у ребят, используя их личный опыт, увлечения, факты из окружающей действительности. В речевую зарядку включается нужный речевой материал, отрабатываются навыки и умения, необходимые для предстоящего общения.

В IV классе это может быть сообщение учителя или беседа школьников с героями любимых сказок, мультфильмов, которые на каждом уроке сообщают им что-то новое. Например: а) он (она) хочет познакомиться с учениками (тренировка в употреблении структур *Who is this? Is this...? What is his (her) name?*); б) он (она) рассказывает, как проводит свой день, и спрашивает об этом у ребят (отрабатываются формы глаголов в *Present Indefinite Tense*). В V—VII классах в речевой зарядке учитель ставит проблемы, стимулирующие учащихся к их решению.

Таким образом, речевая зарядка помогает учителю подготовить школьников к выполнению основных задач урока. Ребята осознают значимость этих задач (им хо-

¹Далее, рассматривая в статье те или иные рекомендации, мы обозначаем в скобках, к какой группе они относятся.

²Ввиду ограниченного объема статьи не все перечисленные рекомендации рассмотрены.

чается о чем-то рассказать, что-то прочитать, понять услышанное и т. п.).

Действия учителя при организации *ознакомления* направлены на реализацию принципов сознательности и наглядности. Посредством образного показа, стимулируя учащихся к размышлению, учитель создает у каждого из них ориентировочную основу действий и помогает найти смысл деятельности ознакомления. При этом рекомендуем учителю:

1) дать школьникам четкое представление о том, в каких ситуациях используется осваиваемый материал, для решения каких речевых задач его можно применить (II);

2) добиться осознания учащимися слуховых и зрительных образов изучаемых явлений и фрагментов действительности (I);

3) помочь ребятам понять специфику предмета *иностранный язык*, познакомить их не только с целями, но и мотивами его изучения (II);

4) ознакомить учеников с расположением материала в учебнике и других компонентах УМК (III).

Остановимся на пунктах 3 и 4.

(3) Очень важно помочь учащимся осознать не только цели, но и мотивы своей деятельности на уроке иностранного языка; помочь им понять, почему для овладения языком нужно затрачивать столько усилий, и самое главное — создать положительный эмоциональный настрой к предмету. Ответы детей на вопрос «Зачем мы изучаем иностранный язык?» могут дать учителю представление о мотивах. Обычно ученики называют внешние мотивы. Задача учителя состоит в том, чтобы сформировать у школьников внутренние мотивы, связанные непосредственно с деятельностью, организуемой на уроке. В связи с этим учитель выражает уверенность в том, что ребятам понравится учиться говорить, читать на иностранном языке и понимать иноязычную речь на слух; что они будут получать удовлетворение, если смогут спросить о чем-то своего товарища по-английски и он их поймет, если будут понимать, что говорит учитель или диктор, если смогут прочитать по-английски интересную сказку, и т. п.

Далее учитель рассказывает учащимся, чем отличается иностранный язык от других предметов, и настраивает их на ежедневные (по 5—10 минут) занятия языком. (4) Важно рассказать ученикам как IV, так и V—VII классов об их помощниках в изучении языка и показать им картинки, предметы, пластинки, диафильмы, кинокольцовки — при аудировании и говорении; учебник — при говорении и чтении. Можно совершить своеобразное «путешествие» по учебнику, по УМК в целом, чтобы ребята поняли, как он построен, и могли хорошо ориентироваться в нем. Так, например, в V классе учитель предлагает школьникам прочитать самим (в IV классе это делает

учитель), что обозначает тот или иной условный значок, использованный в учебнике. Далее он рассказывает о том, что весь учебный материал, так же как и в IV классе, разбит на 8 циклов (Units) по числу изучаемых тем. Каждый цикл состоит из трех разделов. Первый раздел содержит материал для обучения устной речи; второй — материал для обучения чтению вслух; в третьем разделе помещены домашние упражнения — по одному к каждому уроку. В конце учебника кроме словаря содержится справочный материал. На форзаце помещены грамматические таблицы с формами английского глагола.

В V—VII классах учитель показывает ребятам то новое, что ожидает их при изучении английского языка в данном классе. Так, в V классе новым является прослушивание небольших интересных рассказов в грамзаписи и чтение специальной книги для чтения, в которой дети найдут интересные рассказы, сказки, шутки. Они будут читать ее дома (ежедневно по 7—10 минут), а один раз в неделю — обсуждать прочитанное в классе. В VII классе новым является работа с грамматическим справочником. Представляется важным ознакомить школьников с новыми требованиями, предъявляемыми к их умениям понимать речь на слух, говорить и читать.

Действия учителя по организации *тренировок* направлены на реализацию принципов активности и наглядности — на вовлечение всех учащихся в деятельность по освоению учебного материала и обеспечение их речемыслительной активности.

Рекомендуем учителю

1) осуществлять поэтапное формирование самостоятельности учеников в устной речи и чтении (I);

2) предлагать разнообразные речемыслительные задачи (II);

3) передавать речевую инициативу учащимся, используя групповые и парные формы работы не только для развития устной речи, но и чтения (выбор форм определяется речевой задачей) (II);

4) обеспечивать речевую инициативу школьников, используя вербальные и зрительные опоры, которые «подскажут», о чем и как говорить, что слушать, читать (II).

Остановимся на пунктах 2 и 3.

(2) Чтобы вызвать у ребят интерес к выполнению упражнений типа Listen to the text and ask questions, Look at the picture and ask questions и т. д., успешно работающие учителя дополняют их, предлагая соответствующие речемыслительные задачи.

При тренировке учащихся в аудировании и чтении текстов рекомендуются задания, при выполнении которых школьники привлекают свой собственный личный опыт, сопоставляют факты данного текста с обстоятельствами, известными им, или же факты, события, описанные в двух разных текстах, и т. п.

Посредством заданий, связанных с работой по картинкам (типа «Опишите картинку»), решаются определенные задачи начального этапа работы над лексикой, грамматическими структурами; школьники учатся описывать картинки, готовить высказывания описательного характера. Речемыслительные задачи решаются тогда, когда учащиеся готовят высказывания, в которых выражают собственное мнение, критическое или одобрительное отношение к фактам, делают сопоставления и т. п. Так, вместо задания упр. 18 *Опишите картинку* (VI класс), на которой изображена зима, можно предложить такие задания: *Выразите свое отношение к этому времени года. Сравните зиму с другими временами года (предлагаются две картинки: на одной изображена зима — упр. 18, на другой — осень — упр. 16). Расскажите, что вы любите (не любите) делать зимой.*

(3) При обучении чтению (а не только устной речи) целесообразно использовать групповые и парные формы работы, которые предполагают взаимодействие школьников при выполнении той или иной задачи, связанной с чтением. В связи с этим рекомендуем учителю использовать прием парного обращенного чтения, а также прием обращенного чтения ученика группе учащихся в упражнениях типа:

Look, listen and read, Listen, read and act, Look at the picture and answer the questions (V класс); Read and correct, Look at the picture and read the text (VI класс); Read and choose, Read and say, Read and compose dialogues (VII класс).

Read the text and describe, Listen, read and learn (V класс); Read and compare, Read and correct, Read the text and ask questions, (VI класс), Look at the pictures, Read and answer the questions, Read and give Russian equivalents of the underlined words (VII класс).

При организации *применения* необходима реализация принципов наглядности и индивидуализации. Действия учителя направлены на создание условий для практического применения знаний, навыков и умений школьников в аудировании, говорении, чтении. При этом учитель стремится использовать:

1) все компоненты УМК, для того чтобы обучение было направлено на овладение иноязычной речевой деятельностью (I);

2) разнообразные стимулы, предлагаемые в УМК (они даны с учетом возрастных особенностей, запаса знаний, навыков и умений учащихся), однако необходимое эффективное воздействие этих стимулов может быть достигнуто лишь при условии применения разнообразных речемыслительных задач (II);

3) такие ситуации и речемыслительные задачи, которые затрагивали бы интересы ученика, были связаны с его жизненным опытом, окружающей действительностью (IV).

При организации *контроля и самоконтроля, при подведении итогов деятельности в*

конце урока важна реализация принципов активности и индивидуализации. При этом учителю рекомендуется:

1) обеспечивать постоянное положительное подкрепление понимания школьниками услышанного или прочитанного (I);

2) связывать цели и мотивы деятельности с успешными результатами (III);

3) поощрять действия учащихся по анализу результатов деятельности, их высказывания относительно услышанного, прочитанного, увиденного. Для этого нужно знакомить ребят с критериями оценок по всем видам речевой деятельности (начиная с IV класса), в целях развития самоконтроля и самооценки (III);

4) домашнее задание не обязательно давать учащимся в конце урока, можно на том его этапе, на котором отрабатывается соответствующий материал, предложить при этом необходимые ориентиры и обосновать важность его выполнения как условие успешной работы на следующем уроке (III);

5) исправлять ошибки тактично, деликатно; подсказывать правильный вариант, по возможности не вторгаясь в ход мыслей ученика, не нарушая процесс изложения (IV).

Рассмотрим пункты 2, 3, 4.

(2) При подведении итогов урока учитель показывает ребятам их успехи, связанные с решением поставленных на уроке задач: «прирост» лексики и грамматики (что они могут рассказать, что нового узнали из прослушанного, прочитанного и т. п.). Полная реализация данной рекомендации возможна за счет увеличения количества речевых упражнений.

Рассматривая урок как законченный акт общения, следует считать применение обязательным компонентом урока. Оно является наглядной иллюстрацией того факта, что поставленные задачи решены и учащиеся успешно овладевают иноязычной речевой деятельностью.

Расширение сферы применения знаний, навыков и умений школьников возможно также за счет систематического домашнего чтения, кружковой работы, работы в КИДе, проведения вечеров, прослушивания пластинок с популярными песнями, чтения газет на английском языке и т. п.

(3) При обучении устной речи важно научить ребят строить свое высказывание по определенной логической схеме, заданной последовательностью усвоения речевых образцов. Например, в V классе, прежде чем предложить учащимся рассказать о своей семье (членах семьи), учитель дает им примерно такой план: 1) имя, 2) возраст, 3) где работает (учится), 4) твое отношение к этому человеку, 5) как вы проводите свое свободное время.

Успешно работающие учителя разрабатывают подобные планы-памятки к каждой теме, изучаемой в IV—VII классах. Учащиеся должны знать, сколько предложений

должно включать их высказывание, как логично и последовательно излагать свои мысли; из скольких реплик состоит тот или иной тип диалога и каковы эти реплики. Это обеспечивает как объективные параметры для составления связного высказывания и диалога, так и объективные критерии для оценки и самооценки, т. е. развернутого суждения ученика, которое возможно только на основе четких эталонов. Подключая учащихся к оценке содержания высказывания, диалога, учитель ориентирует их на такие критерии: языковая форма, информационная ценность и эмоциональная окрашенность речи.

В целях развития самоконтроля учитель учит школьников умело пользоваться образцами заданий, таблицами, схемами. Так, например, если ученику нужно спросить (но не составить вопросы) кого-либо о чем-то, то учитель рекомендует ему использовать соответствующую таблицу, где указан порядок слов в вопросительных предложениях с вопросительными словами. Таблица может служить также «ключом» для проверки правильности задаваемых вопросов и опорой при выполнении устных упражнений в развитии монологической речи. (4) Учитель предлагает домашние задания в рамках тренировки, если на уроке учащиеся тренировались в употреблении слов, структур (или их чтении), а дома им предстоит выполнить тренировочное упражнение. Например, в IV классе (урок 15) домашнее задание дается школьникам перед тем, как они приступили к тренировке в употреблении структуры, обозначающей принадлежность предмета. Учитель говорит: «Сейчас мы будем учиться рассказывать о том, кому принадлежит тот или иной предмет. Ваше домашнее задание — назвать своих близких (членов семьи) и принадлежащие им предметы. Например: Это мама. Это мамина книга. Это папа. Это папин стол».

Домашнее задание в рамках применения предлагается учащимся, если на уроке они о чем-то рассказывали или вели беседу по какой-то теме. Дома им предстоит составить рассказ или диалог по данной теме. Организуемое учителем на уроке применение усвоенного материала служит для школьников ориентиром, опорой при составлении дома своего сообщения или диалога. Кроме того, учитель дает специальные рекомендации, касающиеся того, как составлять рассказы, диалоги (что можно взять за образец, какой материал использовать при их составлении, сколько фраз, реплик они должны содержать, в какой последовательности излагать мысли и т. п.), как читать текст (прочитать его и постараться понять общее содержание прочитанного, выделить значительные, интересные факты,

проговорить их несколько раз про себя, чтобы на уроке суметь рассказать одноклассникам, что интересного узнал).

Поскольку в упражнениях для домашней работы не указаны приемы их выполнения, учитель разъясняет ребятам, как нужно выполнять то или иное упражнение, что конкретно они должны при этом делать.

При формировании отношений между учителем и учениками, с одной стороны, и в коллективе учащихся, с другой, необходима реализация принципа индивидуализации.

Учителю рекомендуется

1) хорошо знать индивидуальные особенности каждого ученика и коллектива в целом (помогут ему в этом обмен мнениями с коллегами, беседы с родителями, проведение анкетного опроса (IV);

2) при организации парной и групповой форм работы поддерживать интерес к ученикам с низким статусом популярности и с низким уровнем владения речевыми навыками (IV);

3) систематически обращать внимание коллектива на его успехи в целом и успехи отдельных учащихся, добиваться того, чтобы ребята вместе радовались успехам и также вместе переживали отдельные неудачи, чтобы у них развивалось чувство товарищества и взаимной ответственности друг за друга (IV).

Реализация данных рекомендаций зависит от профессиональной подготовки учителя.

Рассмотрим пункты 2 и 3.

(2) Поднять статус ученика как собеседника можно, если знать его интересы, осведомленность в том вопросе, который предстоит обсудить, если предлагать ему интересную информацию и такие роли в организуемых ситуациях, которые помогают лучше всего выявить его положительные качества.

(3) Учитель использует любые возможности для взаимодействия учеников как в классе, так и вне его; устанавливает доверительные отношения с каждым учеником, создает благоприятный психологический климат в классе.

Ученики нуждаются в поддержке, в помощи, в положительной оценке своей деятельности, и учителю не следует бояться оказывать такую поддержку, почаще прибегать к одобрительным репликам: "That's a good start, go ahead", "That's excellent work", "That's quite right" и т. д.

В данной статье мы рассмотрели те методические рекомендации, выполнение которых представляется нам необходимым для нейтрализации отрицательного отношения учащихся к предмету и повышения у них мотивации учения.

З. Н. НИКИТЕНКО, Москва

УМК для школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке

Обучение английскому языку во II классе четырёхлетней начальной школы

С 1987/88 учебного года в соответствии с новым учебным планом обучение учащихся английскому языку в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке начинается со II класса четырёхлетней начальной школы, т. е. с семи лет. На иностранный язык в этом классе отводится по два часа в неделю. До создания нового учебно-методического комплекта предлагается использовать имеющийся УМК по английскому языку для II класса трёхлетней начальной школы¹ в течение двух лет обучения (во II и III классах четырёхлетней начальной школы), внося в него необходимые изменения и дополнения.

Учителю, работающему со школьниками семилетнего возраста, рекомендуется:

шире применять на уроках различные игры, в том числе подвижные, ролевые, с использованием кукол (пальчиковых, перчаточных и др.)²;

разучивать с учащимися больше песенок, считалочек, стихов;

на каждом уроке проводить физзарядку (также с использованием песенок и стихов);

оснащать каждый урок яркими, запоминающимися картинками³, игрушками, пред-

метами, слайдами;

шире применять технические средства обучения: проигрыватель, кодоскоп, диапроектор⁴; предусматривать использование на каждом уроке и при выполнении домашних заданий звукового пособия (пластинок с заданиями)⁵.

В ходе решения основной задачи урока — обучения общению на иностранном языке — учителю рекомендуется «изобретать» новые приемы, игры, проявлять артистичность, эмоциональность, с тем чтобы каждый урок английского языка вызывал у детей живой интерес к предмету.

В соответствии с требованиями программы обучение английскому языку во II классе строится на устной основе и начинается с устного вводного курса, который должен обеспечить прочное усвоение в устной форме учебного материала, необходимого для чтения.

Ниже предлагаются примерное планирование учебного материала на I четверть и разработки одиннадцати уроков. Если позволяют возможности учащихся, учитель может увеличить объем учебного материала, руководствуясь при этом планированием, данным в книге для учителя.

УРОК 1

Практическая задача: научить учащихся представляться (My name is...) задающему вопрос What is your name?

Новый учебный материал: см. таблицу «Примерное планирование учебного материала на I четверть».

Оснащение урока: © № 1, 2, 3.

Ход урока

I. Начало урока (2—3 мин).

Войдя в класс, учитель жестом руки предлагает учащимся встать и одновременно произносит: Stand up, please (если необходимо, он делает это несколько раз). Когда все учащиеся поймут команду, учитель их приветствует: Hallo, boys and girls! — и предлагает им сесть: Sit down, please, сопровождая команду жестом руки.

II. Вводная беседа (5—7 мин).

Беседа ведется доступным для учащихся семи лет языком. Учитель знакомит их с понятиями «родной язык», «иностранный язык» и выясняет, знают ли они, какие иностранные языки существуют, в каких странах говорят на английском языке. Учитель подводит школьников к мысли о необходимости изучения иностранных языков: гово-

⁴В УМК для II класса входят озвученные диафильмы (авторов М. И. Дубровина, Т. А. Притыкиной) "When Does Nina Watch TV?", "Pete Goes in for Sports", "The Story of Dr. Dolittle".

⁵Пластинки также будут повторно выпущены в 1987 г.

¹См.: Верещагина И. Н., Дубровин М. И., Притыкина Т. А. Учебник английского языка для II класса школ с преподаванием ряда предметов на английском языке. — 3-е изд., дораб. — М., 1986; и х же. Книга для учителя к учебнику английского языка для II класса школ с преподаванием ряда предметов на английском языке. — 3-е изд., перераб. и доп. — М., 1986. О других компонентах УМК см. в сносках 3, 4, 5.

²Подробнее см.: Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. — М., 1984, и др.

³В 1987 г. будет переиздан комплект раздаточного материала для изучения иностранных языков во II классе школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке (авторов И. Н. Верещагиной, Т. А. Притыкиной).

№ урока	Учеб- ная ситуа- ция	Учебный материал						
		Понимание	Говорение				Буквы	Песенки, стихи
			Выражения классного обихода	Звуки	Слова	Структуры		
1	2	3	4	5	6	7	8	
1	У Ч Е Б Н О Е О Б Щ Е Н И Е	1. Hallo, boys and girls! 2. Stand up, please. 3. Sit down, please. 4. Good-bye, boys and girls!	[m] [n] [z] [aɪ] [eɪ] [ɪ]	1. my 2. name 3. is	1. My name is...		Песенка "What Is Your Name?" ☉ № 2	
2		5. Get ready for the lesson! 6. [Very] good. 7. Your mark is a five [a four, a three]. 8. The lesson is over.	[h] [ə] [ð] [æ]	4. his 5. her			Песенка "What Is Your Name?" (2-й куплет) ☉ № 6	
3		9. Who is on duty today? I am. 10. Show me the picture [the photo] of ... [your picture]. 11. Thank you.	[w] [ɔ] [t] [j] [ɔ:] [e] [i:]	6. what 7. your	2. What is your [his, her, my] name?		Песенка "What Is Your Name?" (1-й куплет) ☉ № 7, 8, 10	
4		12. Let's do morning exercises.						Песенка-зарядка Your Hands" "Clap
5	С Е М Ь	13. Show us the letter... 14. Name the letter. 15. Sound the letter. 16. The capital letter... 17. The small letter... 18. Say after me. 19. Say it again.	[f] [æ] [ə] [ʌ] [s]	8. this 9. father 10. mother	3. This is my [his, her, your] father/mother.	М м	Песенка-зарядка Your Hands" (1-й куплет)	
6		20. Write the letter... 21. Tell us about...	[g] [r] [b]	11. grandmother 12. grandfather 13. sister 14. brother			Песенка-зарядка Your Hands" (2-й куплет)	
7		22. Write down your homework.	[ŋ] [k] [l]	15. family 16. aunt 17. uncle			Песенка-зарядка Your Hands" (3-й куплет). Стихотворение "My Family" ly" ☉ № 52	

1	2	3	4	5	6	7	8
8		23. Who is away? 24. N. is. 25. Nobody is.	[d]	18. friend		N n	Песенка-зарядка Your Hands" (4-й куплет) "Clap
9		26. N. and P. are. 27. Open your textbooks, page... 28. Close your textbooks.	[ɔɪ] [u]	19. boy 20. girl 21. man 22. woman	4. This is a...	L l	Песенка-зарядка Your Hands" (5-й куплет) "Clap
10		29. Now let's play. 30. That's right. 31. That's wrong.	[ʃ]	23. he 24. she	5. He/she is my [his, her, your]...	F f	Песенка-зарядка Your Hands" (6-й куплет). Песенка "How Is Your Mother?" © № 21
11							Стихотворение-зарядка "Hands Up!"
12		32. Name the words beginning with...	[tʃ]	25. doctor 26. teacher	6. He/she is a...	S s	
13		33. Come up to the blackboard. 34. Go to your place.	[v]	27. driver 28. worker	7. What is he/she?	B b C c	
14		35. No helping! 36. Give me your record-book.	[dʒ] [ɪə] [p] [ju:]	29. engineer 30. pupil		D d	Стихотворение "What Is He?"
15		37. Is that right?	[j] [ou]	31. yes 32. no 33. not	8. Yes, he/she is. 9. No, he/she is not.	G g	
16		38. Ask... questions.			10. Is he/she a...?	P p T t	Стихотворение-зарядка "Hands on Your Hips!"
17							
18							

П р о б а

рит об их роли в жизни, в борьбе за мир, рассказывает, например, о советских разведчиках (Н. И. Кузнецове и др.), которым знание иностранных языков помогало при выполнении важных заданий, и т. д.

Чтобы стимулировать интерес учащихся, им предлагается прослушать английскую речь: приветствие (⊙ № 1) и песенку "What Is Your Name?" (⊙ № 2).

Учитель обращает внимание учеников на отличие английского языка от родного: на долготу и краткость гласных, от чего может зависеть значение слова (sheep — ship); на наличие в английском языке звуков, отсутствующих в русском языке [θ, ð, w], а также звуков, как будто похожих на русские, но в действительности отличающихся от них [o — ɔ] [t — t̪]; на различия в интонации.

Учитель объясняет школьникам, как им предстоит работать над английским языком в этом учебном году: большую часть работы они будут выполнять устно, для чего каждый учащийся должен иметь дома набор пластинок и картинок (раздаточный материал), а также учебник.

III. Обучение учащихся представляться (My name is...) задающему вопрос What is your name? (25 мин).

1. Ознакомление со структурой My name is...; фонетическая отработка структуры (подробно см. в книге для учителя, с. 33).

Этап завершается обучением учащихся работать с пластинкой (⊙ № 3), т. е. подготовкой их к выполнению домашнего задания.

2. Учитель просит всех учеников представиться ему, так как он их еще не знает.

P₁: My name is... Etc.

IV. Домашнее задание (2 мин): 1) ⊙ № 1, 2 — только послушать; ⊙ № 3 — уметь правильно повторять за диктором в паузы; 2) принести куклы, картинки⁶, свои рисунки (мальчиков и девочек).

V. Контроль усвоенного на уроке (6 мин).

1. Учащимся предлагается прослушать песенку (⊙ № 2) и во время прослушивания хлопнуть в ладоши, когда они услышат слово name.

2. Игра с мячом. Ученики становятся в круг. Учитель бросает им мяч, задавая вопрос What is your name? Ученик, поймавший мяч, отвечает: My name is... — и бросает мяч учителю.

VI. Конец урока (2 мин).

Жестом руки предлагая учащимся встать, учитель произносит: Stand up, please. Good-bye, boys and girls!

УРОК 2

Практические задачи: 1) научить учащихся представлять своих друзей (His/her name is...) в ответ на вопрос What is his/her name?; 2) научить школьников петь 2-й куплет песенки "What Is Your Name?".

Новый учебный материал: см. таблицу.

Оснащение урока: 1) ⊙ № 3, 4, 5, 6;

⁶Здесь и далее имеются в виду соответствующие картинки раздаточного материала.

2) куклы, фотографии, рисунки, картинки (мальчиков и девочек)⁷; 3) кукла Чебурашка.

Ход урока

I. Начало урока (2 мин).

T: Stand up, please. Hallo, boys and girls! Sit down, please. Get ready for the lesson! (Последняя фраза повторяется 2—3 раза и переводится.)

II. Тренировка учащихся в употреблении структуры My name is... (14 мин).

1. Фонетическая отработка структуры начинается с проверки домашнего задания (⊙ № 3): два-три ученика выполняют задание на оценку, затем эта же работа проводится хором. Во время ответов учащихся (здесь и далее) учитель фиксирует и исправляет ошибки и в случае необходимости дает повторные индивидуальные задания. Начиная с этого урока учитель высказывает свое отношение к ответам учеников: Very good, your mark is a five (показывает цифру 5). Good, your mark is a four (показывает цифру 4). Not very good, your mark is a three (показывает цифру 3).

2. Игра «Давайте познакомимся». Учитель говорит: «Ой, ребята, а ведь я еще не все ваши имена запомнила. Давайте еще раз познакомимся».

T: My name is... What is your name?

P₁: My name is... P₂: My name is... Etc.

III. Обучение учащихся представлять своих друзей (His/her name is...) в ответ на вопрос What is his/her name? (15 мин).

1. Семантизация слов his/her проводится в форме игры. Учитель говорит: «Спасибо, дети, вы все хорошо мне представились, и я надеюсь, что теперь я помню, как зовут каждого из вас. Давайте проверим. Будем вежливыми и начнем с девочек. Если я правильно назову имя, хлопните в ладоши один раз, а если нет — два раза». Указывая поочередно на девочек, учитель говорит: Her name is... Можно один-два раза ошибиться, чтобы игра проходила живее. Аналогично проводится работа со словом his. При необходимости контроль понимания можно осуществить путем перевода.

2. Фонетическая отработка слова his (подробно см. в книге для учителя, с. 35).

3. Диалог T — Ps.

T (указывая на мальчика): What is his name? Ps (хором): His name is... Etc.

4. Обучение учащихся использованию слова her в структуре Her name is... (подробно см. в книге для учителя, с. 35).

5. Игра. Учитель просит детей «представить» свои куклы (рисунки мальчиков, девочек).

P₁ (показывая Буратино): His name is Buratino. P₂ (показывая Мальвину): Her name is Malvina. Etc.

6. Игра «Представь своих друзей». Все

⁷Учителю рекомендуется использовать помимо картинок раздаточного материала соответствующие картинки из других источников, с тем чтобы стимулировать интерес учащихся.

учащиеся становятся в круг (по просьбе учителя, в следующем порядке: мальчик, девочка, мальчик, девочка и т. д.). Каждый ученик представляет своего соседа справа и слева.

P₁: Her name is... His name is... Etc.

IV. Разучивание 2-го куплета песенки "What Is Your Name?" (⊙ № 6) (8 мин).

1. Учащиеся прослушивают 2-й куплет песенки.

2. Учитель переводит слово разового употребления (that).

3. Ученики отрабатывают произношение фразы That's my name в такой последовательности: звуки [ð] [æ], слово that, сочетание That's (подробно см. в книге для учителя, с. 35), фраза That's my name (которую они сначала повторяют за учителем, а затем за диктором (⊙ № 6)).

4. Учащиеся исполняют песенку одновременно с пластинкой, а затем самостоятельно под музыку.

V. Домашнее задание (2 мин): 1) ⊙ № 3 — повторить, 4, 5, 6; 2) принести куклы, фотографии, картинки, рисунки (мальчиков, девочек, женщин, мужчин).

VI. Контроль усвоенного на уроке (3 мин).

Игра «Любопытный Чебурашка». Учитель приносит перчаточную или пальчиковую куклу Чебурашку (или ее рисунок) и, показывая ее детям, говорит: «Посмотрите, ребята, вот кто сегодня у нас в гостях. Сейчас мы с ним познакомимся. (Обращается к Чебурашке.) What is your name? (Отвечает за Чебурашку.) My name is Cheburashka. Дети, вы запомнили, как его зовут? What is his name? (Ps: His name is Cheburashka.) А теперь Чебурашка хочет знать, как вас зовут». Чебурашка (учитель) подходит поочередно к детям и спрашивает: What is his/her name? Класс отвечает ему хором: His/her name is...

VII. Конец урока (1 мин).

T: Stand up, please. The lesson is over. (Фраза переводится.) Good-bye, boys and girls!

УРОК 3

Практические задачи: 1) научить учащихся вести короткий диалог по учебной ситуации «Знакомство» (P₁: What is your (his, her, my) name? P₂: My (his, her, your) name is...); 2) научить школьников петь 1-й куплет песенки "What Is Your Name?".

Новый учебный материал: см. таблицу.

Оснащение урока: 1) ⊙ № 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12; 2) куклы, фотографии, рисунки, картинки (девочек, мальчиков, женщин, мужчин); кукла Чебурашка.

Ход урока

I. Начало урока (2 мин).

Новые выражения Who is on duty today? I am переводятся.

II. Обучение учащихся вести короткий диалог по учебной ситуации «Знакомство» (25 мин).

1. Фонетическая отработка структуры His/her name is...: проверка домашнего задания (⊙ № 3, 4, 5) — три ученика выпол-

няют задания на оценку, а затем эта же работа проводится хором; учащиеся повторяют структуру за учителем с использованием реальных имен учащихся группы (His name is Volodya. Her name is Masha. Etc.)

2: а) Диалог T — P.

T: Show me your picture (toy). (Фраза переводится.) What is his/her name? P₁ (показывая картинку): His/her name is... T: Thank you. Etc.

б) Игра с мячом. Учащиеся становятся в круг. Учитель, бросая мяч, задает вопрос What is his/her name? Ученик, поймавший мяч, говорит, как зовут соседа (справа или слева).

3. Фонетическая отработка структуры What is your name? (подробно см. в книге для учителя, с. 36—37); всю структуру учащиеся сначала повторяют за учителем, а затем за диктором (⊙ № 7).

4. Работа в парах.

а) P₁: What is your name? P₂: My name is... Etc.

б) Учащиеся показывают друг другу куклы, рисунки, картинки, фотографии.

P₁: What is his/her name? P₂: His/her name is... Etc.

5. Песенка-игра "What Is Your Name?" (подробно см. в книге для учителя, с. 37).

III. Домашнее задание (2 мин): 1) ⊙ № 7, 8, 11, 12; 2) принести куклы, картинки, фотографии.

IV. Контроль усвоенного на уроке (14 мин).

1. Игра. Выбирается (например, с помощью считалочки⁸) «учитель».

а) P₁ («учитель», указывая на мальчика или девочку): What is his/her name? P₂: His/her name is... Etc.

б) P₁ («учитель» показывает классу игрушки, картинки). Ps: What is his/her name? P₁ («учитель»): His/her name is... Etc.

2. Игра с Чебурашкой "Please-game". Учащимся предлагается отвечать на вопросы Чебурашки только в том случае, если будет произнесено слово please.

V. Конец урока (2 мин)⁹.

УРОК 4

Урок повторения по учебной ситуации «Знакомство».

Практические задачи: 1) проконтролировать умение учащихся вести короткий диалог по учебной ситуации «Знакомство»; 2) научить их выполнять команды физзарядки (используется песенка "Clap Your Hands").

Новый учебный материал: см. таблицу.

Оснащение урока: 1) ⊙ № 3, 4, 5, 7, 8, 12; 2) куклы, картинки, фотографии; 3) кукла Чебурашка.

⁸См. тексты считалочек в книге для учителя, с. 174.

⁹В целях экономии места ниже не будут повторяться такие этапы урока, как его начало и конец. — Прим. ред.

Ход урока

II. Контроль произносительных навыков (9 мин).

1. Учитель повторяет с учащимися выбранные по своему усмотрению звуки, звуко-сочетания, изолированные слова и фразы уроков 1—3.

2. Игра-соревнование «Кто лучше выполнит звуковое задание». Учитель вызывает пятерых учеников, которые поочередно выполняют задания № 3, 4, 5, 7, 8. Класс выбирает победителя.

III. Контроль умения учащихся вести короткий диалог по учебной ситуации «Знакомство» (20 мин).

1: а) Учитель просит школьников представить себе, что они впервые встретились и хотят познакомиться друг с другом.

P₁: What is your name? P₂: My name is... Etc.

б) «А теперь узнайте, как зовут кукол ваших соседей», — говорит учитель.

P₁ (показывая на куклу соседа или картинку с ее изображением): What is his/her name? P₂: His/her name is... Etc.

2. Песенка-игра.

а) Класс делится на две команды. Одна команда поет 1-й куплет песенки "What Is Your Name?", другая команда поет 2-й куплет (под музыку — © № 12).

б) Каждая команда выбирает поочередно своего представителя. Команда представителя поет 1-й куплет песенки, употребляя соответствующее местоимение, другая команда поет 2-й куплет, употребляя имя представителя первой команды.

3. Игра-хоровод "Blind Tom". Учащиеся становятся в круг. В центре круга ведущий с завязанными или закрытыми глазами. Дети двигаются по кругу и поют 1-й куплет песенки "What Is Your Name?", заменяя youг на my. Пропев 1-й куплет, они останавливаются. Ведущий должен дотронуться рукой до того, кто оказался против него, отгадать, кто это, и назвать его имя (ведущий должен сказать или лучше пропеть 2-й куплет песенки, заменяя my на youг).

4. Игра с куклами. У школьников в руках куклы (картинки, фотографии). Чебурашка (один из учеников) задает вопросы What is youг (his, her, my) name? Учащиеся отвечают на вопросы и, если нужно, показывают то, что у них в руках. Роль Чебурашки поочередно исполняют два-три ученика.

IV. Физзарядка (12 мин).

Начиная с этого урока учитель постепенно (учитывая наличие свободного времени и возможности учащихся) знакомит школьников с песенкой-зарядкой. Сначала дети выполняют только действия, а затем разучивают слова песенки. Значение новых слов объясняется с помощью перевода.

T: Let's do morning exercises. Stand up, please. Под команды и показ учителя дети выполняют движения (желательно, чтобы учитель пел эту песенку).

1. Clap, clap, clap your hands,

Clap your hands together. (2 раза)

2. Stamp, stamp, stamp your feet, Stamp your feet together. (2 раза)

3. Spin, spin, spin around, Spin around together. (2 раза)

4. Move, move, move your fingers, Move your fingers together. (2 раза)

5. Dance, dance, dance a dance, Dance a dance together. (2 раза)

6. Sing, sing, sing a song...

Учитель может по своему усмотрению придумывать команды, например Wash your hands (face, neck) и т. д.

V. Домашнее задание (2 мин): 1) © № 12, 6 — повторить; 2) принести фотографии (картинки, рисунки) папы и мамы.

УРОК 5

Практические задачи: 1) научить учащихся представлять маму и папу (вести диалог — 3—5 реплик с каждой стороны, монолог — 5 фраз); 2) научить школьников называть и озвучивать букву М м.

Новый учебный материал: см. таблицу.

Оснащение урока: 1) © № 9; 2) фотографии (картинки, рисунки) пап и мам; 3) кукла Наташа; 4) карточки с буквой М м.

Ход урока

II. Обучение учащихся представлять маму и папу (24 мин).

1. Семантизация слов mother, father и структуры This is my... проводится при помощи фотографий (картинок, рисунков) и на основе языковой догадки.

T (показывая фотографии): This is my mother. This is my father. (Берет фотографии у учащихся и показывает их классу.) This is her/his mother/father. Проверка понимания: T (обращаясь к классу): Show me the picture of your mother/father.

2. Фонетическая отработка звуков, звуко-сочетаний, слов и структуры проводится сначала без опоры на звуковое задание. (Учитель вводит выражения Say after me. Say it again.) Затем учащиеся работают со звуковым заданием (© № 9). Чтобы предупредить их типичную ошибку — произнесение [ðɪθ] вместо [ðɪs], рекомендуется несколько продлить произнесение звука [ð] в начале слова и [s] в конце слова: [ðððɪsss]. Следует обратить особое внимание на краткость звука [л] в слове mother и долготу звука [ɑ:] в слове father; на интонацию при произнесении фразы This is my mother/father: четкое выделение ударных слов this, mother (father) и слитное произнесение фразы.

3: а) T (обращаясь ко всему классу): Show me the picture (the photo) of your mother/father. Ps (показывая фотографии, хором): This is my mother/father.

б) T (обращаясь к отдельным учащимся): Show me the picture (the photo) of your mother/father. P₁: This is my mother. T (указывая на фотографию): This is his/her mother. Etc.

4. Игра с куклой Наташей.

а) Учитель держит куклу и говорит: «Сегодня у нас в гостях вот кто. Давайте спросим, как ее зовут. (Ps: What is your name?)

(Говорит за Наташу.) Hallo, boys and girls! My name is Natasha. Она расскажет нам о ее папе и маме. (Говорит за Наташу.) This is my mother. Her name is Anna Ivanovna. This is my father. His name is Nikolay Petrovich».

б) «А сейчас Наташа хочет познакомиться с вами и с вашими родителями. (Обращаясь к отдельным учащимся, говорит за Наташу.) What is your name? (P₁: My name is...) Show me the photo of your mother/father. (P₁: This is my mother/father.) What is her/his name? (P₁: Her/his name is...) Thank you». (Опрашиваются два-три ученика.)

в) «А теперь, ребята, расскажите Наташе о себе и о своих родителях». (Монолог из пяти фраз: My name is... This is my mother. Her name is... This is my father. His name is...)

III. Физзарядка (3 мин).

T: Let's do morning exercises. Stand up, please. Clap, clap, clap your hands...

IV. Обучение учащихся называть и озвучивать букву М м (5—7 мин).

T (показывая буквы): This is the capital letter "M". This is the small letter "m". (Повторяет эти фразы 2—3 раза, затем обращается к отдельным учащимся.) Now take the capital (the small) letter "M" ("m") and show it to the class. (Обращается к классу несколько раз.) Name the letter. Sound the letter. А теперь назовите известные вам слова, в которых есть звук [m] (my, mother).

V. Домашнее задание (2 мин): 1) ☉ № 9; 2) принести фотографии (картинки, рисунки) бабушки, дедушки, сестры, брата.

VI. Контроль усвоенного на уроке (5—7 мин).

Игра-соревнование «Познакомьтесь с моими родителями». Класс делится на две команды. У детей в руках фотографии (картинки, рисунки) родителей.

P₁ (из первой команды, показывая фотографию): This is my mother. P₂ (из второй команды): What is her name? P₁: Her name is... P₃ (из второй команды): This is my father... Etc. Учитель («судья») подсчитывает очки (за отсутствие ошибок) и объявляет команду-победительницу.

УРОК 6

Практические задачи: 1) научить учащихся представлять бабушку, дедушку, сестру, брата; 2) тренировать их в употреблении учебного материала урока 5.

Новый учебный материал: см. таблицу.

Оснащение урока: 1) ☉ № 9, 13, 14; 2) фотографии (картинки, рисунки) бабушек, дедушек, сестер, братьев; 3) кубик; 4) кукла.

Ход урока

II. Тренировка учащихся в употреблении учебного материала урока 5 (10 мин).

1. Фонетическая отработка учебного материала пройденных уроков (по усмотрению учителя); проверка выполнения домашнего задания (☉ № 9) на оценку.

2. Игра «Познакомьтесь с новой куклой» (обучение монологу). Учитель приносит новую куклу.

а) Кукла (учитель) рассказывает о себе, показывая картинки: My name is... This is my father. His name is... This is my mother. Her name is...

б) And now tell me about your father and mother. (Опрашиваются один-два ученика.)

3. Работа в парах «Познакомьтесь с моими родителями».

P₁: This is my mother/father. P₂: What is her/his name? P₁: Her/his name is... P₂: This is my father/mother. P₁: What is his/her name? Etc.

III. Обучение учащихся представлять своих бабушек, дедушек, сестер, братьев (18 мин).

1. Семантизация слов grandfather, grandmother, sister, brother проводится при помощи наглядности и на основе языковой догадки.

2. Фонетическая отработка слов (подробно см. в книге для учителя, с. 40) проводится сначала без опоры на звуковые задания, затем с использованием этих заданий (☉ № 13, 14).

3. Учащиеся по цепочке, показывая фотографии (картинки или рисунки), представляют своих близких.

P₁: This is my grandfather. P₂: This is my brother. Etc.

4. Игра в кубик. Учитель заранее склеивает из толстой бумаги кубик, на гранях которого нарисованы или наклеены «члены семьи»: мама, папа, бабушка, дедушка, сестра, брат. Учащиеся становятся вокруг стола или парты и поочередно подбрасывают кубик.

P₁ (подбросив кубик): This is my sister. Ps (хором): What is her name? P₁: Her name is... Etc.

5. Упражнение «Подтверди».

а) T (показывая фото): This is my grandfather. Ps (хором): This is your grandfather. Etc.

б) T: Nina, show us the picture (the photo) of your brother. (Указывая на фотографию в руках Нины.) This is her brother. Ps (хором): This is her brother. Etc.

IV. Физзарядка (3 мин).

V. Обучение учащихся написанию буквы М м (5 мин).

Учитель раздает учащимся тетради в клетку с заранее прописанной им буквой М м. На разлинованной в клетку части доски он показывает написание буквы (полупечатным шрифтом). Затем учащиеся прописывают букву 2—3 раза в тетрадях. Дома они доканчивают строчку.

VI. Домашнее задание (2 мин): 1) ☉ № 13, 14; 2) принести фотографии (картинки, рисунки) дяди и тети; 3) докончить прописи.

VII. Контроль усвоенного на уроке (4 мин).

Учащиеся становятся в круг. У каждого в руках одна фотография (дедушки, бабуш-

ки, сестры или брата).

P₁ (показывая фотографию): This is my sister. P₂ (указывая на фотографию, находящуюся у P₁): This is his/her sister. (Показывая фотографию своего брата.) This is my brother. P₃: This is his/her brother. This is my grandfather. Etc.

УРОК 7

Практические задачи: 1) развивать у школьников умение представлять себя и своих ближайших родственников; 2) научить их представлять дядю и тетю; 3) разучить с ними стихотворение "My Family".

Новый учебный материал: см. таблицу.

Оснащение урока: 1) Ⓞ № 13, 14, 52; 2) фотографии (картинки, рисунки) по учебной ситуации «Семья»; 3) пальчиковые куклы (для разучивания стихотворения "My Family").

Ход урока

II. Развитие у школьников умения представлять себя и своих ближайших родственников (11 мин).

1. Фонетическая отработка учебного материала пройденных уроков (по усмотрению учителя); проверка выполнения домашнего задания (Ⓞ № 13, 14) на оценку.

2. Монолог по учебной ситуации «Семья».

T (обращаясь к ученику): Vova, tell us about your father, mother, sister, brother, about your family. Кто догадался о значении слова family? (Опрашиваются два-три ученика.)

3. Игра-соревнование. Класс делится на две команды. У ребят первой команды фотографии (картинки или рисунки) членов их семей.

P₁ (из первой команды, показывая фотографию): This is my sister. P₁ (из второй команды, указывая на фотографию, находящуюся у P₁): This is his/her sister. Etc.

Подсчитываются очки (за отсутствие ошибок, быстроту реакции), и выявляется команда-победительница.

III. Физзарядка (3 мин).

IV. Обучение учащихся представлять свою семью (This is my family), дядю, тетю (15 мин).

1. Семантизация слов aunt, uncle.

T (показывая фотографию): This is my father. This is his brother. This is my uncle. This is my mother. This is her sister. This is my aunt.

2. Фонетическая отработка слов family, aunt, uncle проводится без опоры на звуковое задание.

3. Учащиеся представляют свою семью, дядю, тетю.

а) T (обращаясь к классу): Show me the photo of your family. Ps (показывая фотографию членов своей семьи, хором): This is my family. T: Show me the photo of your aunt/uncle. Ps (показывая фотографию, хором): This is my aunt/uncle.

б) Учитель говорит: «С вами, дети, мы хорошо познакомились. А теперь познакомьте меня, пожалуйста, с вашей семьей, с ва-

шими родственниками». (Обращается к отдельным ученикам.) Show me the photo of your family (aunt, uncle). P₁: This is my...

в) T (обращаясь к отдельным ученикам): Tell us about your aunt/uncle. P₁: This is my aunt/uncle. Her/his name is...

V. Разучивание стихотворения "My Family" (8 мин).

1. Игра. Учитель, используя пальчиковые куклы, читает стихотворение.

2. Учащиеся прослушивают стихотворение (Ⓞ № 52).

3. Переводится и отрабатывается фраза разового предъявления (How I love them all).

4. Работа над стихотворением сначала проводится без опоры на звуковое задание, затем с использованием этого задания (Ⓞ № 52).

VI. Домашнее задание (2 мин): Ⓞ № 52.

VII. Контроль усвоенного на уроке (4 мин) проводится по усмотрению учителя в форме игры.

УРОК 8

Практические задачи: 1) научить учащихся представлять своего друга/подругу (This is my friend. His/her name is...); 2) развивать у школьников умение представлять всех членов своей семьи; 3) обучать учеников букве N n.

Новый учебный материал: см. таблицу.

Оснащение урока: 1) Ⓞ № 52; 2) фотографии (картинки, рисунки) членов семьи; 3) карточки с буквами; 4) игрушки (картинки) — герои известных сказок.

Ход урока

II. Развитие у школьников умения представлять всех членов своей семьи (12 мин).

1. Фонетическая отработка учебного материала урока 7; проверка выполнения домашнего задания (Ⓞ № 52) на оценку.

2. Учитель говорит: «Ребята, представьте себе, что к нам в школу приехала девочка из Англии. Она очень хочет узнать о вас и о вашей семье. Что бы вы смогли ей рассказать? Tell us about your family, Nina».

NINA: My name is Nina. (Показывая фотографию, картинку или рисунок.) This is my family. This is my mother (father, grandmother, grandfather, sister, brother, aunt, uncle). His/her name is... How I love them all.

III. Физзарядка (3 мин).

IV. Обучение учащихся представлять своего друга/подругу (12 мин).

1. Семантизация слова friend и структуры This is my (his, her, your) friend. Зная, кто с кем дружит, учитель указывает на отдельных учащихся и говорит: This is Nina. And this is her friend Masha. This is Vova. And this is his friend Volodya. Etc.

2. Фонетическая отработка звуков, звуко-сочетаний, слов и структуры.

3. Игра «Познакомьтесь с моим другом». Учащиеся становятся в круг и представляют учителю своих друзей.

P₁ (указывая на своего друга): This is my friend. His/her name is... Etc.

4. Игра «Кто чей друг». Две команды учащихся становятся друг к другу лицом. У каждого ученика в руке фотография (картинка или рисунок) друга/подруги. Каждая команда выбирает (например, при помощи считалочки) своего ведущего. После слов учителя Show us the picture of your friend учащиеся, показывая фотографию (картинку или рисунок), одновременно произносят This is my friend. Задача ведущих — запомнить, кто чей друг в команде «противника». Затем все члены каждой команды быстро подбегают к ведущему команды «противника» и отдают ему фотографии (картинки или рисунки) своих друзей. Ведущие должны правильно вручить фотографии (картинки или рисунки) членам команды «противника», говоря This is your friend. Выявляется команда-победительница.

V. Обучение учащихся букве N n (5—7 мин).

VI. Домашнее задание (2 мин): 1) ☉ № 52 — выучить наизусть, 2) докончить прописи; 3) принести картинки, рисунки, на которых изображены мальчик, девочка, мужчина, женщина; 4) принести учебник.

VII. Контроль усвоенного на уроке (5 мин).

Игра «Вспомни и назови друга из сказки». На столе учителя несколько игрушек (картинок) — героев известных сказок. Ведущий должен выбрать одного героя и его друга и показать их классу.

P₁: This is Buratino. This is his friend Malvina. P₂: This is Alisa. This is her friend Bazilio. Etc.

УРОК 9

Практические задачи: 1) тренировать учащихся в употреблении учебного материала уроков 7, 8; 2) научить школьников представлять мальчика, девочку, мужчину, женщину (This is a... His/her name is...); 3) обучать учеников букве L l.

Новый учебный материал: см. таблицу.

Оснащение урока: 1) ☉ № 15, 16; 2) картинки, рисунки, на которых изображены мальчик, девочка, мужчина, женщина; 3) учебник; 4) карточки с буквами.

Ход урока

II. Тренировка учащихся в употреблении учебного материала уроков 7, 8 (8—10 мин) проводится по усмотрению учителя с использованием игр.

III. «Путешествие по учебнику» (5 мин). Учитель в доступной форме рассказывает детям о том, как построен учебник, как начиная с этого урока они будут пользоваться им в классе и дома. Особое внимание следует обратить на упражнения учебника, выполняемые с одновременным использованием звукового пособия.

IV. Физзарядка (3 мин).

V. Обучение учащихся представлять мальчика, девочку, мужчину, женщину (17 мин) (подробно см. в книге для учителя,

с. 42).

Так как с этого урока школьники начнут работать по учебнику, следует выполнить упр. № 1 (с. 3) в классе.

VI. Обучение учащихся букве L l (5 мин).

VII. Домашнее задание (2 мин): 1) ☉ № 15; 2) упр. № 1 (с. 3); 3) докончить прописи.

УРОК 10

Практические задачи: 1) научить учащихся использовать слова he, she в структуре He/she is my (his, her, your)...; 2) тренировать школьников в употреблении учебного материала уроков 7—9; 3) обучать учеников букве F f; 4) разучить с ними песенку "How Is Your Mother?".

Новый учебный материал: см. таблицу.

Оснащение урока: 1) ☉ № 15, 16, 21; 2) карточки с буквами; 3) кукла Чебурашка; 4) фотографии (картинки, рисунки) по учебной ситуации «Семья».

Ход урока

II. Тренировка учащихся в употреблении учебного материала уроков 7—9 (12 мин).

1. Фонетическая отработка (☉ № 15).

2. Выполнение упр. № 1 (с. 3) на оценку (☉ № 16).

3. Игра с куклой Чебурашкой. У детей на партах разложены фотографии (картинки, рисунки) по учебной ситуации «Семья». Чебурашка (ведущий) подходит к отдельным учащимся и, указывая на одну из фотографий (картинок, рисунков), говорит: Tell me about this boy (girl, man, woman), please.

P₁ (показывая фотографию): This is a woman. Her name is... This is my aunt.

III. Физзарядка (3 мин).

IV. Обучение учащихся использованию слов he, she в структуре He/she is my (his, her, your)... (15 мин).

1. Семантизация слов he, she. Учитель, показывая фотографии членов своей семьи, говорит: This is my aunt. She is my aunt. This is my sister. She is my sister. This is my father. He is my father. This is my uncle. He is my uncle. Etc.

2. Фонетическая отработка структуры He/she is my (his, her, your)... проводится без опоры на звуковое задание.

3. Учитель предлагает учащимся заметить существительные соответствующими местоимениями.

T: a man Ps (хором): he

T: a girl Ps (хором): she

4. Игра. Класс делится на две команды.

P₁ (из первой команды, показывая фотографию): This is my aunt. P₁ (из второй команды): She is his/her aunt. P₂ (из второй команды): This is my brother. P₂ (из первой команды): He is his/her brother. Etc. Выявляется команда-победительница.

V. Обучение учащихся букве F f (5 мин).

VI. Разучивание песенки "How Is Your Mother?" (☉ № 21) (6 мин).

VII. Домашнее задание (2 мин): 1) ☉ № 21 — выучить наизусть; 2) докончить прописи.

УРОК 11

Практическая задача: проконтролировать умения учащихся в монологической и диалогической речи по учебной ситуации «Семья».

Оснащение урока: 1) ☉ № 12, 21; 2) куклы, фотографии, картинки, рисунки по учебной ситуации «Семья»; 3) карточки с буквами.

Ход урока

II. Контроль умений учащихся в монологической и диалогической речи по учебной ситуации «Семья» (21 мин);

1. Т (говорит за куклу Наташу, показывая картинку ее «семьи»): My name is Natasha. This is my family. This is my mother (father, grandmother, grandfather, sister, brother, aunt, uncle). Her/his name is... This is a boy/girl. He/she is my friend. His/her name is...

Затем кукла Наташа (учитель), используя считалочку, выбирает учеников, которые рассказывают о своей семье. (Опрашиваются два-три ученика о всей семье и два-три ученика об отдельных членах семьи).

2. Работа в парах. Учитель просит школьников расспросить друг друга об их семье.

P₁ (кукла Чебурашка). P₂ (кукла Наташа).

3. Песенка-игра "How Is Your Mother?". Две команды становятся друг к другу лицом и поют.

1-я КОМАНДА: How is your mother?

2-я КОМАНДА: She is fine, thanks. How is your father?

1-я КОМАНДА: He is fine, thanks. How is your sister? Etc.

III. Физзарядка. Используется стихотворение "Hands Up!" (5 мин).

Hands up! Hands down! Hands on hips! Sit down!

IV. Работа с буквами (15 мин). Игра. Класс делится на две команды.

а) На партах у каждого ученика разрезная азбука (карточки из раздаточного материала).

Т: Show me the small [the capital] letter... Выявляется команда-победительница.

б) Доска делится на две части. К ней одновременно подбегают по одному ученику из обеих команд и пишут называемые учителем буквы. Выявляется команда-победительница.

V. Домашнее задание (2 мин): 1) принести картинки с изображением доктора, учителя; 2) упр. № 1 (с. 3): «Скажи о каждой картинке по три предложения».

Остальные уроки (12—18) учитель разрабатывает сам, опираясь на таблицу примерного планирования и учитывая степень усвоения материала учащимися.

Ниже приводятся тексты стихотворения к уроку 14 и зарядки, которую начинают разучивать на уроке 16, так как их нет ни в книге для учителя, ни на пластинках.

What Is He?

One, two, three,
Who is he? (she)
He (She) is a boy (man, girl, woman).
One, two, three,
What is he? (she)
He (She) is a pupil (doctor, driver, etc.).

* * *

Hands on your hips!
Hands on your knees!
Put them behind you
If you please.

Touch your shoulders!
Touch your nose!
Touch your ears!
Touch your toes!

Raise your hands high in the air,
At your sides, on your hair.
Raise your hands as before
While you clap: one, two, three, four.

И. Н. ВЕРЕЩАГИНА, Т. А. ПРИТЫКИНА
(Москва)

Обучение немецкому языку во II классе четырёхлетней начальной школы

В 1987/88 учебном году во многих школах с преподаванием ряда предметов на немецком языке во II класс придут семилетние дети. Учителям впервые предстоит обучать иностранному языку детей этого возраста. Новым учебным планом предусмотрено два урока немецкого языка в неделю. Также впервые на первом году обучения иностранному языку отводится такое небольшое количество часов. Эти обстоятельства, а также отсутствие специального учебного пособия создают дополнительные трудности в работе учителя.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы помочь учителю организовать работу во II классе по новому учебнику немецкого языка¹.

Если дети, начавшие школьное обучение с семи лет, должны будут учиться по новому учебнику в течение года, то дети, которые пошли в школу с шести лет, будут пользоваться этим учебником два года.

¹Каменецкая Н. П., Яцковская Г. В. Немецкий язык: Учебное пособие для II класса школ с преподаванием ряда предметов на немецком языке. — М.: Просвещение, 1986. (Учебник написан для детей, начинающих учиться с семи лет.)

Книга для учителя к этому учебнику содержит подробные разработки уроков, а также методические рекомендации общего характера.

У семилетних детей внимание еще более неустойчивое, чем у восьмилетних. Поэтому необходима быстрая смена видов работ на уроке. Урок должен быть ярким, эмоционально насыщенным. Дети этого возраста не выносят монотонности. Поэтому приемы обучения должны быть разнообразными.

Кроме того, на начальном этапе обучения школьники чувствуют себя свободными, раскованными, они нетерпеливы, не склонны задерживаться на трудном, обдумывать, плохо переносят паузы в ходе урока, скорее запоминают, чем анализируют. Для них характерно произвольное запоминание. Поэтому учителю следует опираться на него, пользуясь для этого специальными приемами. У семилетних детей еще живы механизмы становления речи, велика способность к подражанию. Им легче запомнить фразу, чем отдельное слово.

Для лучшего запоминания изучаемого материала мы рекомендуем, в частности, такие приемы:

— проговаривание его с различной громкостью;

— ритмическое проговаривание в различном темпе (например, сначала несколько раз медленно, затем все быстрее и, наконец, замедляя темп («поезд набирает и сбавляет ход»));

— ритмическое проговаривание, сопровождаемое хлопками в ладоши;

— проговаривание с различными эмоциональными интонациями, например: нейтрально, радостно, строго, удивленно, убедительно и др.;

— широкое использование жестов и мимики².

Особое значение в развитии детей этого возраста имеет игра. Она является для ребенка средством познания мира. Учитель должен уметь организовать игру, проводить ее таким образом, чтобы дети получали радость от игры. Он должен быть всегда доброжелательным. Следует избегать негативных оценок и прямых требований.

Важнейшая задача учителя в первый год обучения — создание и постоянное подкрепление мотивации, привитие интереса к изучению иностранного языка. От этого зависит успех дальнейшего обучения.

К концу первого года обучения в соответствии с требованиями программы учащиеся должны:

— понимать речь учителя на уроке (в нормальном темпе и в звукозаписи);

— уметь задавать вопросы без вопросительного слова и с вопросительными словами *weg?*, *was?*, *wie?*; отвечать на вопросы

в различных ситуациях (употребляя изученный программный языковой материал, количество реплик каждого собеседника в диалоге примерно три);

— уметь высказываться в задаваемых ситуациях в пределах программного языкового материала (объем высказывания — не менее четырех фраз);

— знать буквы алфавита, практически освоить звуко-буквенные соответствия, уметь читать вслух с полным пониманием фразы и короткие тексты, построенные на усвоенном в устной речи языковом материале;

— приобрести навыки правильного написания букв, слов и фраз и овладеть орфографией слов, усвоенных в устной речи.

Языковой и речевой материал отобран в соответствии с действующей программой.

Фонетическая сторона речи

Учащиеся должны уметь правильно произносить и различать на слух все звуки немецкого языка; соблюдать долготу и краткость гласных; не смягчать согласные, оглушать их в конце слова и слога; соблюдать ударение во фразе, не допуская его на служебных словах (артиклях, предлогах, союзах), и интонационный рисунок повествовательных и вопросительных предложений.

Лексическая сторона речи

Учащиеся должны усвоить около 180 лексических единиц, в том числе количественные числительные до 20.

Грамматическая сторона речи

Изучению подлежат: простое предложение со сказуемым, выраженным связкой и прилагательным в краткой форме; предложение со сказуемым, выраженным модальными глаголами *wollen* и *können* в *Präsens* с инфинитивом полнозначного глагола; употребление утвердительных предложений, отрицательных предложений с отрицанием *nicht*, вопросительных предложений без вопросительного слова и с вопросительными словами *weg?*, *was?*, *wie?*, употребление личных и притяжательных местоимений *mein*, *dein* в падеже *Nominativ*.

Мы полагаем, что на первом году обучения при сетке часов два урока в неделю и общем количестве 70 часов в год следует ограничиться изучением материала 36 уроков учебника. Таким образом учитель получит возможность более тщательно работать над материалом каждого урока.

Рекомендуется: 1) несколько увеличить число уроков устного вводного курса;

2) увеличить число коммуникативных заданий по образцу предложенных в книге для учителя;

3) разучивать стихотворения и песенки из последующих уроков учебника, с тем чтобы облегчить учащимся усвоение заложенного в них лексико-грамматического материала на втором году обучения;

4) придерживаться методики обучения

²Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: МГУ, 1986.

чению, предложенной в УМК, не меняя число букв, предъявляемых на каждом уроке; в то же время целесообразно увеличить выполнение тренировочных заданий по обучению технике чтения;

5) привлечь дополнительный материал (игры, сценки, стихи, песни) из пособия: Журавлева Е. В., Каменецкая Н. П. Немецкий язык в группе продленного дня.— М., 1985.

Предлагаем рекомендации к проведению уроков устного вводного курса.

ПЕРВАЯ ЧЕТВЕРТЬ

Устный вводный курс

УРОК 1

Задачи: 1. Познакомить учащихся (У.) со значением и целями обучения иностранным языкам. Заинтересовать их новым предметом и создать мотивацию для его изучения. 2. Учить У. знакомиться с кем-либо на немецком языке, употреблять выражения: Guten Tag! Ich heiße ... Wie heißt du?

Дополнительное пособие: кукла.

Ход урока

I. Начало урока. Учитель (П.): Guten Tag! Setzt euch! (Предложение сесть сопровождается жестом руки сверху вниз.)

II. Беседа о новом предмете.

1. П. напоминает детям, что они учатся в школе с преподаванием ряда предметов на немецком языке. Сообщает, что они научатся хорошо понимать немецкую речь, говорить, читать и писать по-немецки. Спрашивает У., какие еще иностранные языки им известны, какие языки они хотели бы изучить, для чего люди изучают иностранные языки. Для более полного ответа на последний вопрос У. предлагается посмотреть рисунки задания 1 урока 1 в учебнике.

П. спрашивает У., людям каких профессий необходимо знание иностранных языков (при ответе они могут пользоваться рисунками задания 2 урока 1) и кем они хотели бы стать.

П. может напомнить У., что немецкими писателями написаны прекрасные детские книги, и посоветовать им взять в библиотеке и прочитать, если они их еще не читали, сказки братьев Гримм.

2. П. сообщает, перечисляет, чему научатся У. во II классе: они выучат много песенок и рифмовок; сумеют рассказать о себе, о своей семье; смогут вести несложные монологи и диалоги на немецком языке; научатся читать, писать по-немецки, понимать немецкую речь. Желательно предложить У. прослушать пластинку с записью песенки или стихотворения на немецком языке (это может быть песенка Уты).

П. рассказывает об особенностях занятий по иностранному языку и требованиях, предъявляемых к учащимся: на протяжении некоторого времени они будут только говорить на немецком языке; читать и писать начнут несколько позже. У. должны внимательно слушать немецкую речь П., стараться

ее понять; когда П. просит повторить за ним ту или иную фразу, У. должны воспроизвести ее как можно более точно, с той же интонацией.

III. Предъявление нового материала. Организация тренировки в его употреблении. П. сообщает, что У. научатся здороваться и знакомиться на немецком языке.

1. П.: Поздороваемся! Guten Tag! (Делает жест хорового повторения.) У.: Guten Tag! Приветствие повторяется несколько раз. Давая образец, П. несколько утрирует долготу гласных [u:] и [a:] и обращает внимание У. на придыхание при произнесении согласного [h].

2. П.: Познакомимся! Ich heiße ... Wie heißt du? С этим вопросом он обращается к одному-двум ученикам.

Отрабатывается произнесение звуков [ç] и [h], дается образец произнесения словосочетания Ich heiße ..., между словами делается небольшая пауза. У. по очереди повторяют образец. П., указывая на одного из учеников, не назвавших свое имя, задает вопрос: Wie heißt du? Все У. отвечают на этот вопрос П.

3. П. указывает на куклу и спрашивает ее: Wie heißt du?, повторяет вопрос и делает жест хорового повторения. У.: Wie heißt du? (2—3 раза). П. отвечает за куклу: Ich heiße Katrin. Предложение повторяется с разной громкостью и с различной интонацией, например: гордо, капризно, приветливо.

П. идет с куклой по рядам и задает (за куклу) тот же вопрос нескольким У. Они отвечают.

4. П. разыгрывает диалог с куклой. (Дает образец учащимся.)

П.: Guten Tag!

Кукла (К.): Guten Tag!

П.: Wie heißt du?

К.: Ich heiße Katrin. Wie heißt du?

П.: Ich heiße ...

П. предлагает сыграть роль куклы нескольким У. Таким образом кукла знакомится со всей группой. Если П. видит, что У. не справляются с этим заданием, он сам играет роль куклы в нескольких диалогах и снова предлагает сделать это У.

IV. Заключительный этап урока. Объясняется домашнее задание. П. предлагает каждому ученику принести на следующий урок куклу.

УРОК 2

Задачи: 1. Учить У. знакомиться (употреблять в беседе выражения: Wo lebst du? — Ich lebe in ...). 2. Учить воспринимать на слух выражения классного обихода: Setzt euch! Steht auf! Auf Wiedersehen!

Дополнительное пособие: кукла.

Ход урока

I. Начало урока.

1. П.: Guten Tag! (У. отвечают на приветствие.)

2. П.: Setzt euch! (У. садятся.) Steht auf! (Движение руки помогает У. понять просьбу.) Проводится игра на внимание. П. отда-

ет приказание, У. выполняют его. Жесты П. могут противоречить его словам.

II. Предъявление нового материала, организация тренировки в его употреблении.

1. П. (показывает куклу Катрин): Спросим Катрин, где она живет. Wo lebst du? (2—3 раза). (У. повторяют вопрос с различной эмоциональной окраской.)

П. (за куклу): Ich lebe in Berlin. (У. повторяют ответ 2—3 раза.)

П. поет песенку Катрин (2—3 раза). У. тихонько подпевают:

— Wie heißt du? — Katrin!

— Wo lebst du? — In Berlin.

— Ich heiße Katrin.

— Ich lebe in Berlin.

Вместо пения можно применить прием ритмического проговаривания.

При разучивании текста песенки отрабатывается произнесение звука [e:] в противопоставлении к звукам [ɛ], [ɪ].

Следует еще раз указать на разделение при произнесении звуков [ç] и [h] в словосочетании ich heiße.

Песенка поется сначала хором (3 раза), затем одна половина группы поет вопросы, а другая половина — ответы Катрин, и наоборот. Петь за Катрин предлагается одной из учениц.

2. Девочка и мальчик вызываются к доске. Девочка берет куклу, играет ее роль. Мальчик задает вопросы. Если надо, П. подсказывает текст.

3. П.: Достаньте ваши куклы. (В роли куклы он разговаривает с куклами нескольких учеников.) Guten Tag! Wie heißt du? Wo lebst du? (Подсказывает ответ.) Ich lebe in Moskau. Ответ многократно повторяется хором.

4. Игра «Знакомство». П. снова произносит образец (от имени куклы). Пары У. вызываются к доске с куклами и воспроизводят диалог.

III. Заключительный этап урока.

1. Подведение итогов урока. П.: Чему мы научились на этом уроке? У. должны сделать вывод: мы научились здороваться и знакомиться. (Мы запомнили песенку про Катрин.)

2. П.: Die Stunde ist zu Ende. (Перевод.) Auf Wiedersehen! (Языковая догадка.)

УРОК 3

Задачи: 1. Учить У. считать до пяти. 2. Повторить диалог в ситуации «Знакомство». 3. Учить У. воспринимать на слух выражения классного обихода: Schlagt die Lehrbücher auf! Schlagt die Lehrbücher zu!

Дополнительное пособие: кукла.

Ход урока

I. Начало урока. Повторяется игра на внимание для рецептивного усвоения выражений классного обихода: Setzt euch! Steht auf! (См. урок 2.)

II. Работа над фонетикой. Повторяется песенка Катрин. Вычленяется и отрабатывается произнесение звуков [i:] — [ɪ] (wie — ich, in Berlin), [e:] (lebe, lebst),

дифтонга [ae] (heiße, heißt), указывается на твердый приступ в словах ich, in и на отсутствие ассимиляции по звонкости: heißt du, lebst du.

III. Организация тренировки в употреблении изученного материала. Проводится игра в учителя. Ученик, исполняющий его роль, выходит из класса, затем входит в класс. У. встают. Учитель здоровается с классом. Класс отвечает на приветствие. Учитель сообщает, как его зовут, и спрашивает отдельных учеников, как зовут их.

IV. Предъявление нового материала, организация тренировки в его употреблении.

1. П.: Wir turnen (Сделаем зарядку.) Steht auf! (Жест.) Делайте и говорите, как я: Eins, zwei, drei, vier, fünf. (Повторяют 3 раза.) Под счет выполняются простые движения.

П.: Eine Mathematikstunde. Wir zählen. (Жест.) Eins, zwei, drei, vier, fünf. (У. повторяют.)

П.: Заметьте, мы, считая, загибаем пальцы, а немцы, наоборот, разгибают их. So (показывает): Eins, zwei, drei, vier, fünf. Считаем, как немцы! У. (отгибая пальцы): Eins, zwei, drei, vier, fünf. Wir rechnen.

П. (пишет на доске примеры): $1+1=2$, $1+3=4$, $2+3=5$, $2+2=4$. Читает их, У. хором повторяют за ним. Затем несколько учеников (У₁, У₂ и т. д.) решают примеры.

2. П. (открывает учебник): Schlagt die Lehrbücher auf! (Закрывает учебник.) Schlagt die Lehrbücher zu! (Повторяет 2—3 раза.)

Выполняется задание 1 (фронтально). П.: У₁, rechne!

V. Заключительный этап урока. У. подводят итоги урока.

П. просит У. принести на следующий урок куклы.

УРОК 4

Задачи: 1. Учить У. задавать встречные вопросы в ситуации «Знакомство», расширять известные им клише: Und wie heißt du? Und wo lebst du? 2. Повторить счет до 5. Дополнительное пособие: куклы.

Ход урока

I. Начало урока.

Для проверки понимания выражений проводится игра на внимание.

II. Фонетическая зарядка.

1. Повторение песенки — разговора с Катрин и клише, употребляемых в ситуации «Знакомство».

2. Песенка „Wir singen“ поется 2—3 раза. Отрабатывается произнесение звуков [ç], [h], [ɪ]. Следует обратить внимание У. на отсутствие ассимиляции по звонкости в словосочетании lebst du.

3. П.: Достаньте ваши куклы! (Обращается к кукле У₁.) Ich heiße ... Und wie heißt du? (Перевод.) У₁ (за куклу): Ich heiße ... П.: Ich lebe in ... Und wo lebst du? У₁: Ich lebe in ...

4. Игра-цепочка «Знакомство кукол». Ее начинает П., повторяет образец: Ich heiße ...

Und wie heißt du? Продолжают ученики (по цепочке).

5. П. (раскрывает учебник): *Schlagt die Bücher auf!* (Закрывает учебник.) *Schlagt die Bücher zu!*

Для проверки понимания этих выражений проводится игра на внимание. В конце игры учебник остается раскрытым.

6. П. полностью воспроизводит ситуацию знакомства по картинке учебника (задание 1), предварительно знакомит детей с несколькими немецкими именами (Hans, Rudi, Jana, Ulla).

7. Работа в парах. У. полностью воспроизводит диалог по картинке задания 1. П. проходит по рядам, наблюдает за У., помогает им.

III. Повторение счета до 5.

1. П.: *Wir turnen. Steht auf!* (Повторяется счет от 1 до 5.) У. выполняют за учителем несложные физкультурные упражнения.

2. П.: *Eine Mathematikstunde.* (Вызывает к доске У₁, он решает примеры, которые записывают на доске под диктовку У₂, У₃ и т. д. (5-6 примеров на сложение до 5).

П.: Что значит слово *Richtig*?

IV. Заключительный этап урока.

УРОК 5

Задачи: 1. Выучить начало песенки Уты (об Уте, маме и бабушке). 2. Учить У. считать до 10. 3. Повторить расширенный диалог в ситуации «Знакомство».

Дополнительные пособия: разнообразные куклы, плюшевые игрушки.

Ход урока

I. Начало урока.

1. Приветствие учителя.

2. Для проверки понимания выражения *Steht auf! Setzt euch!* проводится игра на внимание.

II. Повторение диалога в ситуации «Знакомство» проводится в форме игры. Привлекаются куклы, плюшевые игрушки (звери или картинки с изображением сказочных персонажей).

III. Предъявление нового материала. Организация тренировки в его употреблении.

1. П.: *Wir turnen! Steht auf!* Повторяется счет от 1 до 5. П. продолжает счет до десяти. Каждую названную цифру У. повторяют хором.

2. П.: *Wir zählen!* (Отгибая пальцы, считает от 1 до 10, У. повторяют хором и индивидуально.)

П. показывает на пальцах, на карточках или пишет на доске цифры от 1 до 10. У. называют их.

IV. Предъявление нового материала.

П. (показывает картинку с изображением девочки Уты на форзаце учебника): *Wie heißt du?* (За девочку:) *Ich heiße Uta.* (Детям:) *Das ist Uta. Hört zu! Uta singt.* (Включает пластинку с записью песенки Уты или поет ее сам.)

Guten Tag! Ich heiße Uta.

Meine Mutter (моя мама) *heißt auch*

Uta.

Meine Oma (моя бабушка) *heißt Ruth.*
Sie ist lustig (она веселая).

Sie ist gut (она хорошая).

Schlagt die Bücher auf.

П. открывает форзац учебника, поет песню еще раз, показывая по очереди то лицо на картинке, о котором идет речь. У. следят по картинкам. Рифмовка заучивается с помощью приемов для запоминания.

Отрабатывается произнесение звуков, составляющих оппозиции: [u:] — [ʊ], [i:] — [ɪ], [h] — [x].

П. объясняет, что гласные в немецком языке бывают долгими и краткими, иллюстрирует примерами из текста рифмовки. Произнесение звуков рекомендуется вести на выделенных из текста словосочетаниях, в которых данные звуки встречаются 2—3 раза, или же в оппозиции друг к другу, например: *Utas Mutter, Uta und Ruth, Uta ist gut, Uta ist lustig, lustig und gut, gut und lustig, heißt auch, auch lustig, ich heiße.*

Целесообразно произносить короткие предложения или словосочетания, комбинируя элементы текста: *Utas Mutter ist gut. Utas Mutter ist lustig. Sie ist gut und lustig. Sie ist lustig und gut.*

Работу над изолированным звуком рекомендуется свести к минимуму, поскольку правильное произнесение изолированного звука не обеспечивает его адекватное воспроизведение в речи.

V. Заключительный этап урока.

Повторяется выученное на уроке начало песенки Уты сначала за учителем, который показывает на лицо на картинке, о котором идет речь, затем дети поют или проговаривают текст песенки хором или индивидуально, опираясь на картинку форзаца учебника.

УРОК 6

Задачи: 1. Учить У. употреблять в ситуации «Знакомство» вопрос *Wie heißt deine Mutter?* и отвечать на него: *Meine Mutter heißt ...* 2. Повторить начало песенки Уты и счет до 10.

Ход урока

I. Начало урока.

II. Работа над фонетикой. Повторяется начало песенки Уты, вычленяются трудно произносимые звуки и звуко сочетания, отрабатывается их произнесение (см. урок 5).

III. Предъявление нового материала. Организация тренировки в его употреблении.

1. П.: *Meine Mutter heißt ...* У₁, *wie heißt deine* (твою) *Mutter?*

У₁: *Meine Mutter heißt ...*

П. обращается к У₁ (У₂ и т. д.) и приглашая всех У. жестом повторить сказанное.

2. Игра-цепочка. П. Начинает игру: *Meine Mutter heißt ... Und wie heißt deine Mutter?*

3. П. берет куклу (Katrin) и от ее лица проводит диалог в ситуации «Знакомство» с одним из учеников. К диалогу добавляется вопрос (*Und*) *wie heißt deine Mutter?*

4. Можно провести диалог еще раз, пору-

чив роль Katrin одной из учениц.

5. П.: Ich spreche deutsch und ihr (жест) — russisch. Utas Mutter heißt auch Uta. У₁, übersetzel!

У₁: Маму Уты тоже зовут Ута.

П.: У₂, У₃, У₄, übersetzen sie:

Utas Oma heißt Ruth.— У₂: ...

Utas Oma ist lustig.— У₃: ...

Utas Oma ist gut.— У₄: ...

П.: Ich (жест) spreche jetzt russisch, und ihr (жест) — deutsch.

П.: Мама Уты.— У₁: Utas Mutter.

П.: Бабушка Уты.— У₂: Utas Großmutter.

П.: Richtig! Bitte alle im Chor!

IV. Повторение.

П.: Wir rechnen (У₁ диктует примеры, У₂ записывает их на доске.) Повторяется счет до 10.

V. Заключительный этап урока.

П. объясняет домашнее задание. У. должны решить примеры, приведенные в уроке 3.

УРОК 7

Задачи: 1. Выучить продолжение песенки Уты (о сестре). 2. Учить У. представлять кого-либо, употребляя речевой образец Das ist ...

Ход урока

I. Начало урока.

II. Работа над фонетикой. Повторяется песенка Уты (см. урок 6). Предъявление нового материала.

1. П. поет продолжение песни:

Meine Schwester heißt Konstanze.

(Мою сестру зовут Констанце.)

Sie kann singen, sie kann tanzen.

(Она умеет петь, она умеет танцевать.)

Эти две новые строчки песенки разучиваются с помощью приемов для запоминания. Отрабатывается произнесение звуков, находящихся в оппозиции: [a:] — [a], [i:] — [ɪ], и согласных [k] и [t], произносимых с придыханием. Зачитываются словосочетания и короткие предложения: Guten Tag, Konstanze ([a:] — [a]). Konstanze kann tanzen ([a]). Sie kann tanzen ([a]). Sie ist lustig ([ɪ]). Sie kann singen ([ɪ]).

2. П.: Wir sprechen über Uta. Bitte russisch! У₁ (У₂, У₃, ... У₇), übersetze:

Utas Mutter heißt auch Uta. Utas Oma heißt Ruth. Utas Oma ist lustig. Utas Oma ist gut. Utas Schwester heißt Konstanze. Utas Schwester kann singen. Utas Schwester kann tanzen.

3. П.: Bitte deutsch: сестра Уты.

У₁: Utas Schwester.

П.: Richtig! Bitte alle im Chor: бабушка Уты.

У₂: Utas Großmutter.

П.: Bitte im Chor: мама Уты.

У₃: Utas Mutter.

П.: Bitte im Chor!

III. Организация тренировки в употреблении изученной лексики.

П. (раскрывает форзац учебника): Schlagt die Lehrbücher auf! Seht auf die Bilder! Das ist Utas Fotoalbum. (Перевод.)

Das ist Uta. Das ist Utas Mutter. Das ist Utas Oma. Das ist Utas Schwester.

П. еще раз произносит речевой образец. У. повторяют каждое предложение хором.

П.: Und das ist Maschas Fotoalbum.

У₁: Wer ist das? (Перевод.) У₂: Das ist Mascha. У₃: Das ist Maschas Mutter. У₄: Das ist Maschas Oma. У₅: Das ist Maschas Schwester.

Аналогичным образом ведется работа по другим картинкам учебника (фронтально).

IV. Заключительный этап урока.

УРОК 8

Задачи: 1. Учить У. рассказывать о лице женского рода, употребляя речевой образец Das ist ... и заученные фразы: Utas Oma heißt Ruth. Sie ist lustig (gut). Sie kann tanzen (singen). 2. Повторение начала песенки Уты (о маме, бабушке и сестре). 3. Повторение счета до 10.

Ход урока

I. Начало урока.

II. Повторение песенки Уты. П. обращает внимание на долготу и краткость гласных.

III. Организация тренировки в употреблении изученного речевого образца.

1. П. (показывает картинку «Ута»): Das ist Uta. Sie ist lustig. Sie ist gut. Sie kann singen. Sie kann tanzen.

У. повторяют предложения сначала по цепочке (по одному предложению), затем У₁ произносит все предложения.

2. П.: Seht auf die Bilder! (Показывает серию картинок с изображениями Уты, ее мамы, бабушки, сестры на форзаце.) Bitte über Utas Mutter! Das ist Utas Mutter. Sie heißt Uta ...

Дается 2 минуты на подготовку.

П.: Bitte У₁, über Utas Mutter. У₂, über Utas Oma. У₃, über Utas Schwester.

У. с помощью П. говорят об указанных персонажах.

3. П.: Wir rechnen.— П. предлагает отдельным У. считать до 10. Затем они называют цифры вразбивку. У₁ диктует примеры, У₂ записывает их на доске.

IV. Заключительный этап урока.

По усмотрению учителя часть урока можно уделить повторению. Целесообразно еще раз повторить песенку о Катрин и диалог «Знакомство», например, провести ролевую игру — знакомство детей из СССР и из столицы ГДР Берлина в Артеке. Половина группы исполняет роли детей из ГДР, имеющих знакомые имена (Эрнст, Ханс, Ута, Катрин, Констанце, Франк). Остальные представляют школьников из СССР и сохраняют свои собственные имена. П. еще раз дает образец диалога, У. повторяют его хором. Затем ведется работа в парах со сменой партнеров: каждый советский школьник знакомится со школьником из Берлина.

Для повторения микрорассказа о каком-либо лице можно использовать картинки или фотографии.

Н. П. КАМЕНЕЦКАЯ, Г. В. ЯЦКОВСКАЯ
(Москва)

Учителя Коми АССР на страницах журнала

От редакции

В 1986 г. на факультете иностранных языков Коми педагогического института была проведена научно-практическая конференция. В ней приняли участие преподаватели факультета — сотрудники научно-методической лаборатории и учителя иностранных языков городских и сельских школ Коми АССР, студенты старших курсов.

Интерес представляла форма проведения конференции: факультет показывал, как он готовит будущих учителей, а школа предложила для обсуждения проблемы, нуждающиеся в совместном решении.

На конференции были рассмотрены следующие вопросы:

1. Общие требования к уроку и аудиторному занятию.

2. Активизация иноязычной речевой деятельности школьников и студентов (на уроке, на аудиторном занятии).

3. Подготовка к домашней работе и организация урочной (аудиторной) самостоятельной работы обучающихся.

4. Учебно-речевая ситуация, ее роль при рациональной организации занятий по иностранному языку.

С докладами выступили около 40 человек — преподаватели вуза и учителя.

Студенты четвертого и пятого курсов показали четыре фрагмента уроков с учащимися V, VII и IX классов.

На конференции выступил руководитель научно-методической лаборатории факультета иностранных языков Коми пединститута Б. П. Годунов. В своем докладе «Основные направления интенсификации аудиторных занятий по иностранным языкам» он подчеркнул, что интенсификация должна опираться на научную основу, пронизывать все элементы системы обучения иностранным языкам в вузе: цели, содержание, методы, приемы, формы обучения и контроля. Докладчик убедительно показал, что важнейшим условием интенсификации является ясное и четкое осознание комплекса целей учебного занятия: практических, образовательных, воспитательных, профессиональных. Большая роль в интенсификации, по мнению Б. П. Годунова, отводится коллективным формам работы. Докладчик отметил также, что для интенсификации занятий со студентами следует использовать преимущественно те формы, методы и приемы работы, которые развивают их творческую активность, самостоятельность, умение самоконтроля.

Заведующий кабинетом иностранных языков Коми республиканского ИУУ А. В. Козырев в своем докладе затронул проблему

совершенствования учебно-воспитательного процесса по иностранному языку в школе. Основным источником в этом важном и нужном направлении докладчик назвал внутренние резервы и показал, что их поиск и успешная реализация зависят от учителя, его профессионального мастерства.

В своем докладе А. В. Козырев осветил некоторые направления поиска этих резервов, такие, как формирование у школьников навыков самостоятельной работы с языком, воспитание у них осознанной потребности в овладении предметом с целью общения, получения информации.

В этом номере журнала мы печатаем статьи учителей английского, немецкого и французского языков, написанные на материале докладов, сделанных на конференции.

Учебно-речевые ситуации на уроке

Важной составной частью процесса обучения иноязычной речи является создание учебно-речевых ситуаций. Правильно моделируемые они способствуют повышению интереса учащихся к иностранному языку, помогают вовлечь их в иноязычную речевую деятельность, повышают эффективность урока. Ситуации можно моделировать различными способами: с помощью наглядности, словесного описания, инсценирования. На уроке целесообразно использовать также естественные ситуации школьной жизни.

Ситуации могут создаваться как в рамках одной темы, так и на межтематической основе. Например, в IV классе тема «Семья» дополняется темой «Внешность». Как только накапливается достаточный лексико-грамматический материал, учащиеся приносят в класс фотографии членов семьи (уроки 79—80). Я выбираю одну из фотографий и описываю семью или кого-либо из членов семьи. Например:

“Look at this picture. In this picture you can see Nina's family. Her family is small. They are four. She has a father, a mother and a sister. Her mother's name is Olga Ivanovna. She is a student. She is a good student. Nina's father is a worker. He is thirty years old. He has two daughters — Nina and Vera. Vera is seven years old. She is a schoolgirl. She is a pupil at our school”.

При описании семьи я допускаю неточности, содержание некоторых предложений не соответствует действительности. Я делаю это для того, чтобы ребята, хорошо знакомые с семьей одноклассника, исправили мои неверные утверждения. Например:

T: Who are your friends in our group, Nina?

P: Olga, Victor and Zina are my friends.

T: Olya, is my story about Nina's family correct?

P: No, you are wrong. Her mother's name is Olga Petrovna.

T: Victor, what do you think?

P: I'm sorry, you are wrong. She is not a student. She is a doctor.

T: Lena, am I right?

P: You are wrong. Her sister's name is Olga. She is six years old. She does not go to school.

Таким образом беседую с двумя (или несколькими) учениками. Все остальные внимательно слушают нас, поскольку я заранее предупреждаю ребят, что после беседы мы все вместе составим рассказ о семье Нины. Для того чтобы включить всех учащихся в процесс общения, предлагаю составить рассказ по цепочке:

T: Now, let's speak about Nina's family. Say only one sentence, one after another. Nina, listen to us and if we are wrong, correct our story.

Возможны и другие задания. Например:

1. *Коля, покажи нам фотографии членов своей семьи и кратко расскажи о них.*

Классу дается задание: *Расспросите Колю, чем занимаются, где работают члены его семьи.*

2. *На этой фотографии нет Олиного брата. Расспросите Олю о брате.*

3. *Витя, расспроси Олю о брате, а вы, ребята, опишите его внешность.*

Такая последовательность в работе заставляет школьников внимательно слушать друг друга, чтобы потом самим воспроизвести услышанное.

Часто я создаю ситуации при помощи диапозитивов, слайдов. На уроке можно использовать один-два диапозитива (слайда), а на итоговом уроке — целую серию, постепенно развертывая ситуацию. Например, на уроке 36 (в V классе) сначала задаю вопросы ученице: "Have you a grandmother?", "Does she live in Syktyvkar?". После ее утвердительных ответов (я знаю дом, в котором живет ее бабушка) проецирую на экран диапозитив, на котором запечатлена небольшая часть нашего родного города, и предлагаю задание: "Look at the picture. This is the block of flats where your grandmother lives. Tell us about her house and her flat".

Диапозитивы и слайды являются хорошей опорой для аудирования речи говорящего, с их помощью я развиваю у ребят умение комплексно воспринимать увиденное и услышанное.

Ученица описывает дом и то, что его окружает, по диапозитиву, а при описании квартиры она старается восстановить в памяти квартиру бабушки. После того как задание выполнено, задаю вопрос классу: "What can you say about her grandmother's flat?"

Вслед за этим уточняю домашний адрес другой девочки. На экране цветной слайд: дети играют на детской площадке, вокруг девятиэтажные дома. Классу дается задание: «Юля живет в этом доме. Расспросите ее о доме, квартире, в которой она живет». Беседа проводится в режиме класс→ученик. Желательно, чтобы ответы были развернутыми.

P₁: What floor do you live on?

P: I live on the eighth floor. But it is not very far, because there is a lift in our building.

P₂: Is your flat large?

P: Yes, it's rather large. We have three rooms.

P₃: What are they?

P: We have ...

P₄: Have you a bathroom?

P: Of course, we have. All flats have gas and hot and cold water.

P₅: Is there a children's room in your flat?

P: Yes, that's my room.

P₆: Where do you play?

P: I play in the courtyard. There is a large courtyard behind our building.

Каждый ученик стремится принять активное участие в беседе по содержанию слайда.

На этом же диапозитиве изображены две беседующие друг с другом девочки. С целью развития диалогической речи даю словесное описание ситуации и ставлю перед учащимися речевую задачу:

"Olga meets Oksana in the courtyard of their block of flats. Olga lives in the same block. Oksana's family has got a new flat there but Olga doesn't know.

Begin your dialogue in the following way:

— Hello, Oksana.

— Good morning, Olga".

Приведу пример беседы двух учениц.

— Hello, Oksana. What are you doing in our courtyard?

— Good morning, Olga, We have got a new flat in this block.

— How many rooms are there in your flat?

— It is rather large. There are two bedrooms, the children's room and the living-room.

— Have you got a telephone?

— Yes, we have.

— May I ring you up?

— Yes, of course. My telephone number is ...

— What is the number of your flat?

— It is 136. Come to my place in the evening on Sunday.

— Thank you. With great pleasure.

— Good-bye.

— See you on Sunday.

На следующем слайде трехкомнатная квартира. Предлагаю ребятам такое задание: «Это квартира твоего друга. Расскажи о своем друге, назови адрес, где он живет, а затем опиши его комнату». Один из учащихся описывает комнату, остальные дополняют, добавляют то, что не сказал их товарищ.

Авторы учебника предлагают драматизировать упр. 43 (с. 81). Для создания ситуации применяю диапозитивы.

1. На диапозитиве изображена женщина, занимающаяся домашними делами. Даю речевую задачу: «Представь себе, что это твоя мама. Мы входим в вашу квартиру. Познакомь меня со своей мамой. Расскажи немного о вашей семье». В данном случае я участвую в беседе, чтобы помочь ученику развернуть ситуацию.

P: Elena Fedorovna, you want to see my parents. Come round to our flat now.

T: Thank you. Oh, your flat is large. Where is your mother?

P: She is in the kitchen. Let me introduce my mother, Anna Ivanovna.

T: Glad to see you, Anna Ivanovna. Is your kitchen convenient?

M: Certainly. It has a gas-cooker and cupboards.

T: Have you got a refrigerator?

M: We are going to buy a big refrigerator.

T: Where is your father, Vova?

P: He is in the living-room. He and my brother are cleaning the room. Let me introduce my father. И т. д.

Если ученик хочет продолжить разговор со мной, предлагаю следующий слайд, который поможет нам сделать это.

К работе со слайдами легко подключить другого ученика, если в этом появляется необходимость. Имея несколько разных комплектов диапозитивов, можно составить новые комплекты и варьировать речевые ситуации. Например: «Ваша мама отметила свой день рождения. Вы сняли фильм о том, как ее поздравляли в семье. Подбери нужные слайды, покажи нам этот фильм, прокомментируй его».

Такую речевую ситуацию можно создать на уроке 23 (авторы учебника предлагают чтение текста (упр. 55) и описание дня рождения).

Большие возможности для создания речевых ситуаций заключает в себе тема «Город». Изучению темы предшествует самостоятельная подготовка учащихся к викторине о нашем родном городе. Вопросы викторины вывешиваются за несколько уроков до введения лексики. (Лексику я ввожу с помощью набора открыток.) Викторина проводится после прослушивания рассказа о городе. Все, о чем говорится в рассказе, известно школьникам, и они без особых затруднений выполняют упражнения диалогического характера: 1) утверждение — вопрос, 2) утверждение — утверждение — утверждение, 3) утверждение — отрицание. Эти упражнения подготавливают учащихся к развернутой беседе о городе. Затем ребятам предлагается задать вопросы учителю, а вслед за этим проводится работа в парах:

а) микродиалоги о различных уголках города, изображенных на открытке;

б) составление диалога: один из учащихся рассказывает своему товарищу об улице, на которой он живет.

В заключение дети описывают город (по цепочке). «Экскурсия по городу» завершает работу над темой. Это урок развития монологической речи. Учащиеся должны как можно более подробно описать ту улицу, по которой мы «идем».

Таким образом, создавая учебно-речевые ситуации на каждом уроке, мы показываем четвероклассникам, что их небольшой словарный запас не является препятствием для выражения мыслей на иностранном языке, и тем самым поддерживаем интерес школьников к иностранному языку.

Опыт показывает, что речевые ситуации,

близкие к реальной жизни детей, помогают повысить эффективность урока, активизировать речевую деятельность учащихся, повысить их интерес к иностранному языку.

Е. Ф. РАЗМЫСЛОВА,
школа № 18,
Сыктывкар

О дифференцированном подходе при обучении говорению на немецком языке

В решении проблем, определенных реформой общеобразовательной и профессиональной школы, значительная роль отводится учителю. От его умения заинтересовать учеников преподаваемым им предметом, от определения и умелого применения им наиболее эффективных форм и приемов обучения зависит конечный результат обучения и воспитания школьников.

Большое значение придается умению учителя планировать и проводить урок на высоком уровне, умению вовлечь в активную деятельность на уроке всех учеников класса. Для того чтобы добиться этого, учитель должен хорошо знать своих учеников, кропотливо изучать и учитывать их индивидуальные особенности, уметь определить стратегию и тактику подхода к ним, а также составить методическую характеристику класса (Кузовлев В. П. Методическая характеристика класса как средство индивидуализации процесса обучения иноязычному общению // Иностр. языки в школе.— 1986.— № 1.— С. 31).

Особенно важно соблюдение этих положений для учителей иностранных языков, так как преподаваемый ими предмет относится к числу сложных для усвоения: некоторые школьники с трудом преодолевают так называемый языковой барьер, не решаются говорить на иностранном языке из боязни допустить ошибки. Это приводит к неверию в свои силы, к мнению, что этот предмет изучить невозможно, поэтому пропадает интерес к нему. Задача учителя заключается в том, чтобы с первого урока убедить учеников, что каждый из них способен овладеть иностранным языком, но для этого нужно много и постоянно заниматься им. В дальнейшем необходимо, учитывая способности и возможности каждого ученика, давать ему посильные задания, предъявлять соответ-

вующие его знаниям требования, предусматривающие преодоление им посильных, но ощутимых для него трудностей, т. е. осуществлять дифференцированный подход в обучении учащихся.

Важным условием успешного обучения иностранному языку является создание благоприятного психологического климата на уроке. Чтобы преодолеть у ребенка внутренний страх перед ошибками, я не обращаюсь к нему с прямыми требованиями, а в тех случаях, когда он затрудняется ответить, предлагаю наводящие вопросы или различные опоры (речевые образцы и схемы, ключевые слова); не выговариваю за неверный, хвалю за правильный ответ, оцениваю его; слабо успевающим ученикам даю больше времени на обдумывание ответа или составление высказывания. Обращаюсь к ученикам, например, так: «Алеша, вот тебе картинка. Вспомни, что ты можешь рассказать о школе», «Поговорим о зиме (весне, ...). Саша, скажи об этом времени года то, что ты вспомнишь».

Основная задача обучения иностранному языку в школе — научить учащихся говорить на изучаемом языке. Уровень сформированности речевых умений и навыков своих учеников я оцениваю по отдельным видам речевой деятельности.

Для развития умений монологической речи часто предлагаю выполнить опережающие задания: слабо успевающие ученики рассказывают, например, об открытке, о марке, фотографии, кодопозитиве, которые подбираются к изучаемой на уроке теме. Хорошо успевающие ученики составляют сообщение по этой теме на заданную ситуацию, выступают в роли экскурсоводов (в школе, в театре, в музее, по городу), помогают учителю составлять опорные вопросы по теме.

Приступая к изучению новой темы, я предупреждаю учеников о том, что будет проведен контроль усвоения изученного материала (указываю, какого именно), а в ходе занятий вывешиваю на стенде опорные вопросы. Это значительно помогает слабо успевающим ученикам в усвоении материала. Приведу вопросы, на которые должны уметь ответить ученики V и VI классов при изучении некоторых тем.

V класс, § 5, „Wie ich meine Freizeit verbringe“

- 1) Hast du freie Zeit?
- 2) Wann bist du frei?
- 3) Besuchst du einen Zirkel? Gefällt es dir dort?
- 4) Treibst du gern Sport, um gesund und stark zu sein?
- 5) Wie hilfst du deinen Eltern in der Freizeit?
- 6) Sorgst du für die Vögel und Haustiere?
- 7) Gehst du gern ins Kino oder ins Theater?
- 8) Gehst du mit deinen Freunden in deiner Freizeit gern spazieren?

9) Liest du Bücher, um viel zu wissen?
VI класс, § 4, „Mein Hobby“

1) Hast du ein Hobby? Was für ein Hobby ist es?

2) Seit wann sammelst du Ansichtskarten (Briefmarken, Münzen, Bücher, Streichholzetiketten)? Seit wann treibst du gern Sport?

3) Besuchst du einen Zirkel? Wo? In der Schule oder im Pionierpalast?

4) Beschäftigst du dich viel mit deinem Hobby?

5) Wer interessiert sich für dein Hobby?

6) Zeigst du die Sammlungen den Gästen? Bringst du sie in die Schule?

7) Erzählst du deinen Mitschülern über dein Hobby?

8) Nimmst du an den Ausstellungen (Wettbewerben) teil?

9) Helfen dir dabei die Eltern oder deine Freunde?

10) Was möchtest du noch tun (basteln, nähen, malen, kochen)?

11) Hast du noch andere Hobbys?

Слабо успевающим ученикам эти вопросы помогают при проведении групповой или парной работы. Для развернутого ответа на них во время проведения беседы им предлагаются учебные карточки. Например:

V класс, „Wie ist das Wetter?“

Es ist ... (Winter, Sommer, Frühling, Herbst).

Diese Jahreszeit gefällt mir (nicht).

Das Wetter ist heute ... (herrlich, wunderschön, schlecht).

Es ist ... (warm, kalt, windig, frostig, neblig).

Die Sonne scheint (nicht).

Der Himmel ist ... (grau, blau, mit Wolken bedeckt, wolkenlos).

Es schneit ... (regnet, taut, friert).

Das Thermometer zeigt ... Grad (über 0, unter 0).

Ich spiele gern im Hof (sitze zu Hause, gehe in die Bibliothek, sehe fern) bei solchem Wetter.

Es ist interes-	im Winter	Sport zu treiben.
Es ist lustig,	im Sommer	Wanderungen zu machen.
Es ist gesund,	im Frühling	Hockey zu spielen.
	im Herbst	Schi zu laufen.

VI класс, „Von dem Schul- und Pionierleben“

Ich lebe ... (in der Stadt, auf dem Lande).

Ich gehe ... (in die Schule, in die Klasse).

Ich bin fleißig ... (faul, hilfsbereit, wißbegierig).

Besonders gern habe ich ... (Russisch, Mathematik, Erdkunde, Deutsch, Turnen, Zeichnen).

Ich ... (male, singe, schreibe, bastle, sammle Briefmarken) auch gern (mit Interesse).

Ich mache meine Hausaufgaben (nicht) jeden Tag.

Früher habe ich nicht besonders gut gelernt.

Ich bin auch Pionier.

Wir sammeln Altpapier (Altmetall), sorgen für die Haustiere, bauen Vogelhäuschen, füttern die Vögel.

Ich bin auch hilfsbereit und helfe meinen Eltern (den Freunden, den Alten und Kranken).

um viel zu wissen.

um Bücher, Zeitungen in der deutschen Sprache zu lesen.

um einen Freund in der DDR zu haben.

um viel zu reisen.

um mir Sendungen in der deutschen Sprache im Rundfunk anzuhören.

um interessante Wandzeitungen zu machen.

Wozu? Warum?

Ich lerne Deutsch,

denn die Deutschstunden gefallen mir.

denn ich erfahre viel Neues.

denn die Deutschstunden sind interessant.

mit Interesse,
ohne Interesse
gern

nicht gern (ungern)

Wie?

Beschäftige mich viel mit Deutsch.

Interessiere mich für Lieder, Gedichte.

Lesen mit großem Interesse Texte.

Sage Gedichte auf.

Wiederhole regelmäßig Wörter,

um gesund und stark zu sein.

um die Zeit richtig einzuteilen.

um die Ehre der Klasse (der Schule, der Heimat) zu verteidigen.

Wozu?

Ich treibe Sport,

Warum?

denn Sport (Fußball, Boxen, Tennis) ist beliebt.

denn die Turnstunden gefallen mir.

denn ich bin mit meinen Resultaten noch unzufrieden.

Was für Sport?

Mache Morgengymnastik.

Besuche einen Sportzirkel.

Nehme an den Wettkämpfen teil.

Spiele in einer Mannschaft.

При обучении говорению я часто организуя работу в группах, которая способствует формированию умения учащихся оценивать свои результаты, сопоставлять их с успехами соучеников, осуществлять самоконтроль. Это воспитывает школьников, служит образовательным целям.

В группе ребята обмениваются впечатлениями о спектаклях, концертах, на которых побывали вместе или которые посмотрели по телевидению; обсуждают прочитанную книгу, участвуют в читательской конференции, в ролевых играх. Интересно проходят пресс-конференции на актуальные темы, форумы молодежи, товарищеские встречи по баскетболу. Обсуждаются и события из жизни класса (например, поездка в совхоз на уборку картофеля, вступление учеников в комсомол, подготовка к празднику и оформление школы к нему, помощь родителям и т. д.).

При групповой работе велика роль хорошо успевающих учеников: они направляют выступления других участников группы, предлагают образцы высказываний, исправляют ошибки. При этом не исключается использование разного рода опор (речевых схем, таблиц, ключевых слов).

Приведу фрагмент урока 35 в V классе (беседа о любимых персонажах сказок).

Задание 1. Beschreibt die Puppe (jede Gruppe bekommt eine bestimmte Puppe; ein guter Schüler stellt Fragen an die Mitglieder seiner Gruppe): Wie heißt diese Puppe? Wie ist der Kopf der Puppe? Ist ihr Gesicht nett? Wie sind ihre Nase, ihr Haar, ihre Augen, ihre Füße? Wie ist ihr Kleid?

Задание 2. Beschreibt die Puppe. Ученики рассказывают о кукле по цепочке. (Слабо-успевающим ученикам предлагаются опоры, которые используются при выполнении обоих заданий.) Начинает эту работу также хорошо успевающий ученик.

Das ist ... Die Puppe ist ... (nett, wißbegierig, dumm, hoch von Wuchs). Ihre (seine) Nase ist ... Der Mund der Puppe ist ... Ihr (sein) Gesicht ist ... Sie trägt ...

Задание 3. Sagt eure Meinungen über die Puppe.

Слабо успевающие ученики интересуются мнением хорошо успевающего ученика о кукле. Опоры: Wie ist ...? Gefällt dir ...? Was trägt ... gewöhnlich?

На последующих уроках проводится беседа о друзьях, родителях, знакомых. Для слабо успевающих учеников составляются опоры:

1) Wo lebt ...? 2) Wie heißt ...? 3) Wie alt ...? 4) Ist ... hoch von Wuchs?

5) Wie ist ... (nett, klug, wißbegierig, fleißig, faul)? 6) Gefällt dir ...? 7) Was macht ... besonders gern? (lesen, malen, basteln, Sport treiben). 8) Was trägt ... gewöhnlich?

При работе над картиной, эпифильмом, диафильмом хорошо успевающим ученикам предлагается подготовить вопросы по их содержанию, составить рассказ о них; слабо успевающим ученикам — продумать, какие слова (существительные, прилагательные, глаголы) и словосочетания потребуются для описания. Дается некоторое время для подготовки.

Хорошо успевающие ученики задают вопросы слабо успевающим ученикам. Ответы их составляют связный рассказ, который задававшие вопросы могут закончить, расширить или произвести другие действия с текстом рассказа в соответствии с полученным заданием. Подобные задания даются и при обучении говорению на учебных текстах.

Таким образом групповая работа позволяет проговаривать изучаемые структуры в коммуникативной беседе, что способствует их лучшему усвоению.

При обучении аудированию занятия часто проводятся в ЛК. Хорошо успевающим ученикам после одноразового прослушивания текста по первой программе даются, например, задания: ответить на вопросы по его содержанию, составить план рассказа и вопросы к тексту для слабо успевающих учеников, предложить свое название текста и выразить отношение к прослушанному (сомнение, сожаление, одобрение). Слабо успевающие ученики повторно прослушивают текст по второй программе. Затем им предлагается, например: найти картинку, иллюстрирующую ответ на какой-либо вопрос к тексту, расположить картинку на фланелеграфе в последовательности, соответствующей изложению событий в нем, ответить на вопросы, содержащиеся в карточке (к ним даются и ключи), из приведенных в карточке предложений отобрать подходящие для пересказа содержания текста, передать краткое содержание прослушанного на русском языке.

При работе над грамматической стороной речи многие учителя пользуются кодом. Хорошо успевающие ученики получают задания, предполагающие самостоятельную работу. Со слабо успевающими учениками работает учитель. Например, в V классе изучается временная форма глагола Perfekt. Хорошо успевающим ученикам предлагается задание (на переносной доске):

Bildet Sätze im Perfekt:

- 1) Die Schüler ... gut ... (antworten).
- 2) Der Junge ... im Hof ... (spielen).
- 3) Die Eltern ... dem Sohn Geschenke ... (kaufen).
- 4) Die Pioniere... Altpapier ... (sammeln).
- 5) Er ... gern im Sommer ... (arbeiten).
- 6) Ich ... gestern ... (rodeln).

Выполняющие задания самостоятельно пишут на листочке только глаголы в форме Perfekt и читают составленные ими предложения на завершающем этапе работы.

Для слабо успевающих учеников предусмотрены следующие виды работы:

Выберите предложения в Perfekt и прочитайте их: 1) Er war in der Stadt Gorki. 2) Peter hat eine Rakete gebastelt. 3) Ich will am Abend zu Gast gehen. 4) Ich habe im Sommer bei meiner Tante gewohnt. 5) Wir haben die Hausaufgaben richtig gemacht.

Прочитайте предложения, употребив глаголы, стоящие в скобках, в форме Partizip II: 1) Sie haben Geschenke (kaufen). 2) Mein Freund hat im Fluß (baden). 3) Die Kinder haben Beeren (sammeln). 4) Du hast die Aufgabe (machen). 5) Mein Onkel hat Deutsch gut (lernen).

Прочитайте предложения, употребив вспомогательный глагол.

1. Ich		gestern gut	geantwortet.
2. Er		Bücher am Abend	gesucht.
3. Wir	(haben)	im Hof	gerodelt.
4. Die Lehrer		die Schüler nicht	gefragt.
5. Du		darüber nichts	gemeint.

Затем выполняются такие же упражнения с глаголами сильного спряжения (на употребление глаголов передвижения и на выбор вспомогательных глаголов haben или sein).

Индивидуальные особенности учеников учитываются и при определении домашнего задания. Например, для закрепления в памяти лексики хорошо успевающим ученикам предлагается составить предложения с введенными на уроке словами, перевести предложения с русского языка на иностранный; составить речевые схемы и другие опоры для слабоуспевающих учеников; слабо успевающим ученикам — выписать и уметь употреблять эти слова, выполнить лексические упражнения типа: «Вставьте приведенные справа слова», «Закончите предложения», «Найдите окончание к началу предложений», «Сравните ...» и т. д.

Эффективность предложенных приемов и форм обучения подтверждается на практике. Правда, изготовление карточек, схем и других опор требует много времени, но с их помощью в значительной степени активизируется иноязычная речевая деятельность всех учеников, поддерживается интерес к изучению иностранного языка.

И. Ф. ОБЕРНИХИНА,
школа № 9,
Сыктывкар

Дифференцированный подход на уроке французского языка

В последние годы наряду с понятием индивидуального подхода в педагогике и методике появилось понятие дифференцированного подхода к учащимся в воспитании и обучении. Эти понятия родственны, но не однозначны.

Еще Я. А. Коменский отмечал, что воспитывать и «образовывать» можно все юношество, необходимо лишь различие в оказании помощи.

В педагогике индивидуальный подход стал одним из основополагающих принципов воспитания детей. Этот принцип рассматривается в органическом единстве с воспитанием детей в коллективе.

Несмотря на большое количество работ об индивидуальном подходе, тем не менее до сих пор не раскрыта полностью его сущность. Что же касается индивидуального подхода в применении к методике обучения иностранному языку, то сведения о нем носят отрывочный и не всегда последовательный характер. Более того, в последнее время все чаще используются два термина: индивидуальный подход и дифференцированный подход. Иногда их употребляют как синонимы, в других случаях их противопоставляют, рассматривая дифференцированный подход как один из путей реализации индивидуального подхода. Не претендуя на анализ всех трактовок индивидуального и дифференцированного подходов, сформулируем кратко наше толкование этих терминов.

Индивидуальный подход предполагает учет многообразных индивидуальных особенностей учащихся: их индивидуальные свойства (в первую очередь способности), а также их личностные свойства (жизненный опыт, сфера интересов, темперамент, характер). Индивидуальный подход осуществляется в условиях классно-урочной системы обучения и предполагает разумное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы.

Суть *дифференцированного подхода* мы видим в условном разделении класса на определенных этапах урока на несколько подвижных групп в зависимости от учебных возможностей учащихся. Каждая группа овладевает навыками и умениями в различном темпе, имеет свой вариант. Дифференцированный подход в обучении позволяет построить достаточно гибкую систему обучения с учетом специфики реализации общеметодических закономерностей в зависимости от условий обучения, от вида речевой деятельности, этапа обучения, возрастных и индивидуаль-

ных особенностей учащихся, характера материала и других факторов. Мы согласны с С. Ф. Шатиловым, который трактует понятие дифференцированного подхода довольно широко. С одной стороны, он считает, что дифференцированный подход выражается прежде всего в учете психологических, лингвистических, методических особенностей каждого вида речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения, письма, в учете положительного влияния этих видов речевой деятельности друг на друга, а также в правильном выборе приемов и форм работы. С другой стороны, он требует учета индивидуальных и групповых особенностей, проявляющихся в понимании, запоминании, усвоении материала разными учащимися. Известно, что есть разные учащиеся: более или менее любознательные, способные, внимательные и трудолюбивые, по-разному усваивающие один и тот же материал: одни овладевают им быстро и прочно, другим необходимо для этого больше времени и усилий. Поэтому дифференцированный подход предполагает разные по трудности и сложности задания для достижения одних и тех же конечных целей обучения. Так, хорошо подготовленным учащимся, а также учащимся, изучающим иностранный язык на факультативах, предъявляются более сложные по содержанию и по языковой форме задания. Слабоподготовленным ученикам даются посильные для них задания, с тем чтобы стимулировать их к овладению иностранным языком.

Дифференцированное обучение строится, в основном, на подборе индивидуальных заданий, в зависимости от подготовки учеников и уровня сформированности речевых навыков и умений.

Формы дифференцированного обучения разнообразны. Это, например:

- использование разных вариантов однотипных заданий;

- применение заданий разной степени сложности;

- оказание различной помощи учащимся при выполнении одного и того же задания;

- выполнение упражнений при помощи ТСО в различных режимах (от 2-х тактных до 4-х тактных);

- различная длина пауз для выполнения задания;

- различные количества повторений для выполнения одного и того же задания;

- разные виды ключей, опор;

- чтение текстов разной трудности;

- выполнение упражнений по индивидуальным карточкам;

- работа с программрованными пособиями. И другие формы работы.

Рассмотрим интересующую нас проблему дифференцированного подхода в рамках обучения разговорной теме «Покупки в про-

довольственным магазине» в VII классе. Главная задача такого урока состоит в выработке навыков и умений диалогической речи.

При планировании этой части уроков мы исходили из реального уровня сформированности речевых навыков и умений учащихся, условно разделив класс на три группы: на хорошо подготовленных, средне и слабо подготовленных учеников. Каждой группе предлагались различные типы упражнений с учетом уровня языковой подготовки. Урок начался с беседы учителя с классом на основе хорошо усвоенного языкового материала. Этот вид работы имел естественный коммуникативный характер, так как учитель опирался на свой жизненный опыт и на опыт учащихся.

Привожу пример такой беседы:

М: J'aide ma femme à faire les courses et je vais souvent au magasin.

— Et toi, vas-tu souvent au magasin?

Е: Hier, j'ai acheté du pain, un kilo de sucre et une bouteille de lait.

М: Et toi, qu'est-ce que tu achètes au magasin? Начиная с этого этапа и на протяжении всего урока учащимся предлагалось употреблять в своей речи такие разговорные клише, как: oui, c'est ça; moi aussi; et toi?, и другие, которые находились на доске перед глазами школьников. Беседа состояла из реплик вопросо-ответного характера.

Дифференцированный подход на данном этапе урока заключался в том, что сначала вопросы предлагались хорошо подготовленным ученикам, ответы которых были достаточно полными и развернутыми, а затем слабо подготовленным, которые в большинстве случаев имитировали ответы хорошо подготовленных учащихся, добавляя лишь реплику moi aussi, или ограничивались эллиптическими фразами. Задачей данного этапа урока было введение учащихся в иноязычную атмосферу по изучаемой теме.

Задача следующего этапа состояла в активизации языкового и речевого материала по подтеме «Отделы продуктового магазина».

Работа проходила так.

На экран проецировались слайды, изображающие отделы продуктового магазина: молочный, мясной, бакалейный, хлебный. Учащиеся отвечали на вопросы диктора о том, что продается в каждом из этих отделов. Зрительная опора в виде слайдов помогала учащимся со средней и слабой подготовкой формулировать речевые высказывания. Например:

1. На экране изображен молочный отдел.

М: Quelles provisions peut-on acheter dans ce magasin?

Е: Dans ce magasin on peut acheter du lait, du beurre.

2. На экране изображен мясной отдел.

М: Quelles provisions peut-on acheter dans ce magasin?

Е: Dans ce magasin on peut acheter de la viande.

3. На экране изображен бакалейный отдел.

М: Quelles provisions peut-on acheter dans

ce magasin?

Е: Dans ce magasin on peut acheter du café, du sucre.

4. На экране изображен хлебный отдел.

М: Quelles provisions peut-on acheter dans ce magasin?

Е: Dans ce magasin on peut acheter du pain.

Задача следующего упражнения состояла в совершенствовании умения запрашивать информацию. Отрабатывались диалогические единства:

— Que voulez-vous?

— Je voudrais acheter de la farine.

— Combien en voulez-vous?

— Deux kilo, s'il vous plaît.

— Combien coûte un kilo de farine?

— Un kilo de farine coûte 51 kop.

Упражнение выполнялось в форме управляемого диалога с опорой на комбинированную подстановочную таблицу (для слабо и среднеуспевающих учеников). При этом использовались картины с изображением продуктов (мука, молоко, сахар, масло, яйца, яблоки) и их стоимости. Привожу пример такого диалога.

— Que voulez-vous?

— Je voudrais acheter ... (мука, молоко).

— Combien de ... (сахар) voulez-vous?

— Donnez-moi, s'il vous plaît, ... (масло).

— Combien coûte ...? (яблоки)

— Ça coûte

Это упражнение выполнялось с помощью лингафонного устройства на два такта. При слабой подготовке учащихся можно выполнять упражнение на четыре такта с ключом.

После активизации языкового материала учитель переходит к формированию речевых умений диалогической речи. Прослушав диалог между матерью и сыном, записанный на магнитную пленку, учащиеся повторяют каждую реплику за диктором.

— J'ai besoin de la farine. Va acheter de la farine, s'il te plaît.

— Bien, maman. Combien de farine faut-il acheter?

— Achète un kilos de farine.

— Combien coûte un kilo de farine?

— Ça coûte 51 kopecks. Et puis, achète un litre de lait, un demi-kilo de sucre, un paquet de beurre, une dizaine d'œufs et deux kilos de pommes. Je te donne 8 roubles.

— Bien, maman.

Две пары слабо подготовленных учащихся воспроизводят диалог с опорой на карточки. Им разрешается воспользоваться услышанным образцом. Поощряются изменения и дополнения.

Е: J'ai besoin de Va acheter ..., s'il te plaît.

Е: Bien, Combien de ... faut-il ...?

Е: Achète deux ... de

Е: Combien ... un kilo de ...?

Е: ...kopecks. Et puis, achète un litre de ..., un demi-kilo de ..., un paquet de ..., une dizaine de ... et deux kilos

Е: Bien, maman.

Третья пара хорошо подготовленных учеников воспроизводит диалог без опоры на карточки. Поощряются также изменения и дополнения. Затем точно также проводит-

ся работа над диалогом между продавцом и покупателем (отрабатывается та же лексика, что в предыдущем диалоге, но в других модельных фразах). Слабые учащиеся воспроизводят реплики покупателя или продавца, записанные на карточки, хорошо подготовленные учащиеся восстанавливают по памяти отсутствующие реплики продавца или покупателя. И заканчивается устный этап работы на уроке речевым упражнением: беседой покупателя и продавца.

Приводим образец такого диалога:

E₁: Bonjour, Madame!

E₂: Bonjour. Que voulez-vous?

E₁: J'ai besoin de farine, d'un litre de lait, d'un demi-kilo de sucre, de 200 grammes de beurre, d'une dizaine d'œufs et des pommes.

E₂: Combien de farine voulez-vous?

E₁: Deux kilos, s'il vous plaît.

E₂: Et combien de pommes?

E₁: Donnez-moi deux kilos de pommes, s'il vous plaît. Combien coûte tout ça?

E₂: De la farine, du beurre, du lait, des œufs, du sucre et des pommes, tout ça coûte 7 roubles 15 kopecks.

E₁: Merci, madame. Au revoir.

E₂: Au revoir.

Хорошо подготовленные учащиеся выполняют это упражнение без опоры на ключевые слова, наименее подготовленные ученики разыгрывают диалог с опорой на ключевые слова.

E₁: Que voulez-vous?

E₂: Je voudrais acheter ...

E₁: Avez-vous ...?

E₂: Combien coûte ...?

E₁: Tout ça coûte ...

E₂: Merci.

Затем предлагаются ситуации:

«Вы хотите испечь торт. Вы идете в магазин, чтобы купить все необходимое. Разыграйте диалог между вами и продавцом».

«Вы хотите приготовить овощной суп. Вы идете в магазин, чтобы купить все необходимое. Разыграйте диалог между вами и продавцом».

Работа заканчивается прослушиванием текста диалогического характера (учебник VII класса, упражнение 2, с. 33), записанного на магнитофонную пленку. Затем учащиеся читают его по ролям и отвечают на основные вопросы по содержанию текста. Например:

— Comment s'appelle une fille?

— Où va-t-elle?

— Comment s'appelle son ami?

Эти вопросы адресуются слабо подготовленным ученикам, а вопросы, требующие более подробных ответов, задаются хорошо подготовленным. Приводим примеры:

— Aline, qui a-t-elle rencontré dans la rue?

— Basile, que doit-il acheter pour Aline?

— Qu'est-ce qu'Aline va préparer pour ses parents?

— Pourquoi?

— Est-ce que c'est avec plaisir ou non, que Basile aide Aline?

Подводя итоги выше сказанному, подчеркнем еще раз, что дифференцирован-

ный подход к учащимся и в первую очередь учет их языковой подготовки, уровня сформированности речевых навыков и умений является необходимым компонентом современного урока иностранного языка и в значительной мере способствует повышению его эффективности.

Е. У. МИКЛАШОВ,
средняя школа
№ 36, г. Сыктывкар

Обучать самостоятельной работе — значит учить трудиться

Учебный предмет *Иностранный язык* позволяет осуществлять трудовое воспитание учащихся двояким образом: во-первых, его изучение требует от школьников больших трудовых усилий; во-вторых, они знакомятся на уроке с людьми труда, что способствует их профессиональной ориентации.

Большое значение при этом играет правильная организация самостоятельной работы учащихся. Важно, чтобы обучаемые:

— испытывали желание трудиться для усвоения предмета;

— умели рационально распределять свои усилия на уроке и во внеурочное время;

— ощущали удовлетворение от получаемых знаний;

— чувствовали ответственность за результаты учебного труда.

Овладеть изучаемым языком возможно лишь при условии интенсивной работы каждого ученика на уроке и дома. Алгоритм выполнения самостоятельной домашней работы отрабатывается в классе под руководством учителя. От класса к классу следует увеличивать объем самостоятельной работы школьников, так как только на уроках (как бы эффективно они ни проходили) изучить иностранный язык нельзя. Практически овладеть языком, не находясь в языковой среде, можно только при условии ежедневной интенсивной тренировки в его употреблении, затрачивая при этом минимум 7—10 минут в младших классах и 15—20 минут в старших.

Для того чтобы самостоятельная работа учеников проходила наиболее эффективно, при определении домашнего задания я очень подробно объясняю его, стремлюсь к тому, чтобы каждый ученик понял, что нужно сделать, как сделать, сколько времени для этого потребуется.

Уже в V классе я знакомлю детей с памяткой № 2 из учебника для VIII класса (с. 8—9), в которой авторы УМК рекомендуют выполнять домашнее задание по частям (четыре или два раза в неделю) и ука-

зывают, сколько времени оно должно занять. Следование этим рекомендациям помогает им в усвоении языковых знаний и умений. Формулируя задание, я акцентирую внимание учеников также на последовательности выполнения упражнений. Например, по расписанию урок немецкого языка проводится в среду. В субботу я предлагаю ученикам выполнить из полученного задания только упражнение № 5. Оно небольшое по объему и займет 5—7 минут. Упражнение № 3 советую сделать в понедельник, на его выполнение отвожу 6—10 минут. Во вторник, накануне занятий, остается чтение текста, на которое уйдет 10—12 минут. В остальные дни недели ребята готовятся к домашнему чтению, к участию в викторинах, конкурсах, КВН. Учащимся следует постоянно разъяснять, что гораздо лучше, если они будут тратить на занятия иностранным языком 15—20 минут ежедневно, чем полтора часа накануне урока. Эффект в первом случае будет выше.

Необходимо также показать, какие существуют пути пополнения знаний по иностранному языку. К ним в первую очередь относится активное, систематическое чтение. Ребята с гораздо большим удовольствием читают тексты из книг, нежели из учебника. Поэтому я придаю большое значение организации внеклассного чтения.

Систематическое чтение адаптированных текстов (дополнительная литература) начинается в V классе. В кабинете иностранного языка создана библиотечка для внеклассного чтения. Четвероклассников я ставлю в известность, что они могут посмотреть эти книги, а если успешно справятся с материалом IV класса, то в V классе мы перейдем к чтению. Книги распределяются по классам с учетом языковой подготовки учеников и их интересов. К каждой книге прилагаются аннотации: о чем она, кто автор, что наиболее интересно. Ребята сами выбирают, что им читать по принципу, что ближе (тексты о природе, о технике, о космосе, сказки). Предоставляя такой выбор, больше узнаешь об интересах своих учеников.

Книги записываются в специальную тетрадь. Ученик работает с книгой в течение года, а затем, предварительно приведя ее в порядок, в конце года сдает книгу.

Подготовительная работа над чтением в V классе начинается со знакомства с памятками № 1 (с. 6), № 2 (с. 9). Учу ребят быстро работать со словарем, на уроках в IV—VI классах провожу вопросо-ответные упражнения и упражнения на выборку из текста нужной информации. В VII классе ребятам очень помогает знание и выполнение памятки № 1 (с. 16—17). Большое внимание уделяю работе со словарем и грамматическим справочником (памятка № 2, с. 19).

Задания даются на две недели. Обычно это 1,5 страницы печатного текста. Ученики работают самостоятельно. После уроков

они заходят в кабинет, показывают мне отрывки в тексте и выражения, которые не поняли. Из бесед с ними я делаю выводы, кто работает регулярно, а кто — нет.

В кабинете на стенде «Изучайте иностранный язык!» вывешивается график оценок за домашнее чтение. Перечислены фамилии всех учеников (с V по X класс), указаны число и месяц, когда прошла беседа, и обязательно оценка. Учащиеся видят, кто как работает, к кому из ребят можно обратиться за помощью. Из 113 учеников успешно с этой работой справляются 100.

Как осуществляется проверка домашнего чтения? Ученик должен прочитать текст или часть его. Внимание обращается на понимание основного содержания прочитанного. Учащиеся V—VII классов переводят указанный учителем отрывок текста, находят ответы на задаваемые им вопросы. Учащиеся VIII—X классов, кроме того, кратко пересказывают содержание отрывка, называют героев, характеризуют их.

Материалы из прочитанных книг используются в конкурсах, викторинах. Сообщения о прочитанных книгах ребята делают на занятиях кружка, пишут о них заметки в стенгазету.

Для поддержания интереса к изучению немецкого языка я подбираю и разучиваю с ребятами стихи и песни на немецком языке к датам красного календаря, провожу КВН, выпускаю вместе с ними газеты на иностранном языке.

Постоянно подчеркиваю, что знание иностранного языка дает возможность уже сейчас читать газеты и журналы, книги, слушать передачи и смотреть кинофильмы на изучаемом иностранном языке. Знакомлю моих учеников с профессиями, требующими знания иностранного языка. Эти профессии также представлены в кабинете на стенде «Изучайте иностранный язык!»: инженер, дипломат, переводчик, бортпроводница, учитель и др. Во внеурочное время знакомлю ребят с ГДР. На занятиях кружка мы совершаем заочные путешествия по тем местам ГДР, где мне самой довелось побывать.

Удовлетворение результатами труда, затраченного на изучение иностранного языка, радость от того, что можешь пользоваться им в устной речи, при чтении, способствуют повышению мотивации в учении. Это обеспечивается также положительным подкреплением, постоянным фиксированием успехов ученика в форме реагирующих реплик учителя на действия учащегося с учебным материалом, одобрения товарищей.

Такая организация самостоятельной работы учащихся способствует повышению их интереса к языку и в то же время ответственности за качество учебного труда.

Л. А. КУЛИКОВА,
средняя школа,
пос. Приозерный, Корткеросский
район Коми АССР

Обучение французскому языку в опорных школах г. Тулы

В конце 1985/86 учебного года по заданию НИИ школ Министерства просвещения РСФСР автор настоящей статьи А. П. Шапко знакоилась с опытом работы учителей французского языка опорных школ г. Тулы по учебно-методическим комплектам. Она изучала работу *Аллы Павловны Борисовой* (щекинская средняя школа № 8), *Леры Васильевны Зайцевой* (восьмилетняя школа-интернат № 1), *Галины Борисовны Козловой* (средняя школа № 9), *Ольги Юрьевны Сафоновой* и *Нины Германовны Федоровой* (средняя школа № 32).

Педагогический опыт этих учителей рассматривался в комплексе, т. е. анализировались качество учебно-воспитательного процесса, организация внеклассной работы, использование учебно-наглядных пособий и звукотехники. Однако в данной статье автор ограничивается описанием того, как учителя повышают эффективность уроков французского языка за счет усиления коммуникативной направленности процесса обучения, улучшения организации самостоятельной работы учащихся, систематического применения ТСО, целенаправленного использования кабинета иностранного языка. На эти стороны деятельности учителей, как на резерв улучшения практической подготовки школьников, обращалось внимание в методическом письме МП РСФСР № 78-М от 2 апреля 1984 года «О совершенствовании обучения иностранным языкам» (см.: Иностр. языки в школе.— 1984.— № 4.— С. 7—13).

С целью выполнения рекомендаций по усилению коммуникативной направленности процесса обучения учителя французского языка опорных школ г. Тулы, с чьим опытом мы познакомились, проводят следующую работу. Они:

1) варьируют начало урока (т. е. то прослушивается небольшой текст, то организуется речевая зарядка по теме, то заслушивается в старших классах сообщение учащихся об актуальных событиях в жизни нашей страны);

2) раскрывают задачи урока в целом и отдельных его этапов;

3) осуществляют целенаправленный выбор ситуаций с учетом осваиваемого материала, контингента учащихся, их жизненного опыта, возраста;

4) перед выполнением заданий, направленных на освоение нового или повторение усвоенного материала, формулируют коммуникативные задачи;

5) предъявляют эталоны высказываний, планы-схемы (примеры таких заданий имеются в книгах для учителя);

6) применяют прием переноса содержания тренировочных упражнений, построен-

ных на модельных фразах с глаголом в 3-м лице, на самих учащихся, в новые ситуации общения. Это создает эмоциональный настрой школьников, вызывает желание сообщить товарищам что-либо о себе. Так, например, учительница О. Ю. Сафонова, проводя работу в VI классе по автоматизации употребления МФ и ЛЕ по теме «Les sports et les jeux» на основе картинной наглядности, изображающей разные виды спорта, спрашивала, каким видом спорта занимаются спортсмены, изображенные на рисунках, занимаются ли ими учащиеся класса, как они к ним относятся. Например:

М: Quel sport pratiquent ces sportifs?

Е₁: Ces sportifs pratiquent le football.

М: Et vous, est-ce que vous pratiquez ce sport?

Е₂: Moi, j'aime beaucoup pratiquer le football.

Е₃: Moi aussi. Etc.;

7) используют приемы игровой деятельности с учетом этапа формирования навыков и развития умений (VI класс, учительница О. Ю. Сафонова). Так, например, была успешно организована беседа учащихся «по телефону» на основе следующей ситуации:

М: Vous téléphonez à votre ami et vous l'invitez au cinéma. Mais il est malade, il ne peut pas aller avec vous.

Вместо настоящего телефона ребята работали с игрушечным надувным, красиво оформленным.

Другой пример игровой ситуации (IV класс, учительница Л. В. Зайцева):

М: Dites à quels jeux vous jouez en été dans la rue.

Один ученик имитировал действие той или иной подвижной игры, как бы подсказывая классу ответ, остальные учащиеся по-очереди называли это действие, употребляя глагол в 1-м лице множественного числа;

8) осуществляют разумное соотношение коммуникативной направленности обучения и сознательной систематизации усвоенного в устной речи языкового материала (IV класс, учительница А. П. Борисова). Так, например, перед выполнением упражнений в чтении применяется эффективный прием «профилактики ошибок», а заодно и систематизируются грамматические явления;

9) используют различные приемы активизации учебной деятельности учащихся в зависимости от этапа формирования речевых навыков. По мере развития навыков коллективные формы работы сменяются парными и индивидуальными формами.

Все это свидетельствует о том, что учителя стремятся к тому, чтобы, как рекомендуют психологи, обеспечить естественность деятельности учащихся на всех этапах ее формирования (Леонтьев А. А. Принципы коммуниктивности сегодня // Иностр. языки в школе.— 1986.— № 2).

Мы наглядно убедились в том, что данные приемы стимулируют активность учащихся, способствуют созданию устойчивого мотивационного настроения на учебную работу, вызывают положительные эмоции.

Большое внимание учителя уделяют проблемам связи обучения с жизнью страны, города, школы, что также способствует усилению коммуникативной направленности в освоении иностранного языка. Ежегодно проводятся полтинформации и беседы, посвященные юбилейным датам, коммунистическому субботнику. Вот так была проведена беседа в связи с 116-й годовщиной со дня рождения В. И. Ленина (VII класс, учительница Л. В. Зайцева). Сначала была организована вопросо-ответная работа по картинке, на которой изображен музей В. И. Ленина в Москве, затем учительница спросила, кто из учащихся посетил этот музей, какое впечатление у них осталось, какие учреждения, предприятия, улицы Тулы названы именем В. И. Ленина. После этого она показала школьникам книгу М. Прилежаевой «Жизнь В. И. Ленина», посоветовав им прочитать ее на французском языке.

В ходе беседы на французском языке (учителя Г. Б. Козлова, Н. Г. Федорова) о предстоящем коммунистическом субботнике ученики должны были рассказать об участии В. И. Ленина в коммунистическом субботнике, ответить на вопросы, какую работу будут выполнять они и их родители.

В старших классах целенаправленно проводится патриотическое воспитание средствами иностранного языка, воспитывается чувство уважения к тем, кто погиб, защищая нашу Родину. Наиболее интересно в этом плане работает учительница А. П. Борисова. После работы над текстом учебника в IX классе (урок 29) она предложила ученикам рассказать о фактах, аналогичных описанным в учебнике, на примере своего родного города. Задания такого характера стимулируют речемыслительную деятельность учащихся, желание высказать свое мнение.

Ниже приводятся высказывания учащихся:

Е₁: Dans le texte que nous venons de lire il s'agit de Moscou. Je voudrais dire quelques mots sur notre ville. Dans notre ville de Chtchekino, près de l'école numéro 13, se trouve la tombe du Soldat inconnu. Les komsomols, les pionniers, les jeunes mariés déposent des fleurs devant le Feu éternel.

Nous sommes jeunes. Nous n'avons pas connu les horreurs de la guerre, mais nous rendons hommage aux morts.

Е₂: Dans notre ville il y a aussi des plaques commémoratives avec les noms des jeunes. Ces plaques nous rappellent ceux qui ont péri à la guerre. Nous gardons toujours leurs noms dans notre mémoire. Les plaques commémoratives se trouvent dans les rues

Emélianov et Loukachine.

Е₃: Je voudrais ajouter encore quelque chose. L'année passée notre classe a pris une part active au mouvement «Marche des komsomols et des jeunes sur les hauts lieux de la gloire révolutionnaire, de la guerre et du travail». Nous avons collecté quelques photos et des documents sur les anciens combattants, professeurs de notre ville. Nous avons fait une exposition consacrée aux anciens combattants. Cette exposition se trouve au premier étage de notre école. Le 8 mai nous avons invité ces anciens combattants à la fête de la Victoire. И т. д.

С целью усиления речемыслительной активности учащихся, учителя приступили к внедрению новых форм проведения уроков. Это *урок-лекция* (фрагмент урока), *урок-читательская конференция*, *урок-экскурсия*. Эти уроки основываются на темах, предложенных в учебно-методических комплектах. Содержанием урока-лекции является, как правило, страноведческая тематика, отражающая героические страницы из жизни французского народа в различные периоды истории Франции (Парижская коммуна, движение Сопротивления во Франции во время второй мировой войны и др.); биографии и творчество знаменитых ученых, писателей, художников; проблемы жизни французского народа на современном этапе (борьба трудящихся за свои права). Уроки иллюстрируются соответствующей наглядностью, привлекаются фономатериалы.

Такая работа дает учащимся возможность больше узнавать о стране изучаемого языка, развивает их интерес к предмету.

Урок-конференция проводится в конце учебного года после завершения работы над книгой для домашнего чтения. В ходе урока учитель предлагает учащимся назвать фрагменты текстов, которые они прочитали в этом году; кратко сказать, о чем в них говорится, из каких произведений они заимствованы, кто их автор. В старших классах дается задание вспомнить, в каких произведениях рассказывается о тех или иных событиях (о первых шагах французских астронавтов, об открытии, сделанном братьями Люмьер, о подвиге французского писателя — летчика Сент-Экзюпери, о совместной борьбе советских и французских летчиков полка «Нормандия—Неман» и т. д.).

На заключительном этапе урока такого типа учитель выясняет, какой фрагмент из книги для чтения учащимся нравится больше всего и почему. На этой основе проводится обмен мнениями, аргументация точек зрения.

В школах накоплен интересный опыт проведения заключительных уроков по темам. К ним подбирается новый наглядный материал, подготавливаются новые задания для устной речи и чтения, а также для индивидуальной и парной работы учащихся

с учетом уровня их обученности, продумываются приемы, стимулирующие активность, интерес школьников (например, приемы организации соревнования).

Учителя увязывают содержание уроков основного курса с материалами, усвоенными во внеклассной работе по французскому языку, а также на занятиях по другим предметам. На одном из уроков французского языка в IX классе учительница А. И. Борисова проводила беседу с учащимися об их работе в литературном кружке. Вот фрагмент этой беседы:

М: Quelle pièce avez-vous jouée cette année?

Е₁: C'est une pièce soviétique.

М: De qui s'agit-il dans cette pièce?

Е₂: Il s'agit des jeunes ouvriers.

М: Où se passe l'action?

Е₃: L'action de cette pièce se passe dans un chantier de notre pays.

М: Qui a joué les rôles principaux?

Е₄: Ce sont Youri, Lucie, Olga, Paul qui ont joué les rôles principaux.

М: Je pense que vous avez fait les décors vous-mêmes?

Е₅: Vous avez raison, nous avons fait les décors nous-mêmes.

М: Je sais que vous allez jouer cette pièce encore une fois à la réunion des parents, est-ce vrai?

Е₆: Oui, c'est vrai, nous allons la jouer à la réunion des parents.

Применение на уроке естественных ситуаций, связанных с непосредственной жизнью учащихся, позволяет формировать у них прочные речевые навыки и умения, вызывать устойчивый интерес к работе.

Организация самостоятельной работы. Дефицит учебного времени, особенно в старших классах, заставляет учителей постоянно разнообразить виды и приемы самостоятельной работы, отбирать из них наиболее эффективные. Результативность сознательной самостоятельной деятельности психологи связывают с наличием у учащихся опыта, предполагающего достаточный запас знаний и способов их использования в процессе учебной деятельности. Применительно к иностранному языку, имеется в виду опыт, позволяющий учащимся участвовать в коммуникативной деятельности в устной и письменной формах. Совершенствование организации самостоятельной работы диктуется, таким образом, не только условиями обучения иностранному языку (о чем речь шла выше), но и спецификой самого предмета, который требует постоянной тренировки и практики в применении иностранного языка, в развитии способности школьников к творческой деятельности, умения преодолевать учебные трудности, воспитании у них трудолюбия — главного качества человеческой личности.

Ниже мы приведем следующие виды самостоятельной работы¹, применяемые учи-

телями для организации учебной деятельности школьников в целях формирования навыков и развития речевых умений в говорении и чтении при работе по действующим УМК.

Виды СР, применяемые в процессе формирования речевых навыков:

1. Самостоятельное выполнение упражнений с помощью дидактических материалов и звукотехнических средств.

2. Самостоятельное выполнение упражнений по учебнику.

3. Самостоятельная работа с грамматическим справочником.

4. Самостоятельная работа с материалами грамматических таблиц.

Виды СР, применяемые в процессе обучения говорению:

1. Самостоятельные высказывания учащихся по картинке (серии картинок).

2. Самостоятельные высказывания по образцу.

3. Самостоятельные высказывания с помощью тематического словаря.

4. Самостоятельные высказывания по плану (схеме).

5. Самостоятельные высказывания на основе вербально сформулированных ситуаций без опор на образцы высказываний и схемы.

6. Самостоятельные высказывания на основе прочитанного или прослушанного текста, увиденного диа-кинофильма.

Виды СР, применяемые в процессе обучения чтению

При обучении чтению школьники учатся преодолевать языковые трудности, содержащиеся в текстах, извлекать необходимую информацию, практически применять ее при обсуждении прочитанного. Учителя организуют работу над текстом с обязательным учетом вида чтения. Так, при чтении текста с целью извлечения основной информации школьники определяют, что в данном тексте является главным, сообщают об этом классу. На решение этой задачи направлены, как известно, предтекстовые задания учебников типа:

— определите основную идею текста;

— скажите, о ком и о чем говорится в тексте;

— скажите, где и когда происходит действие;

— найдите в тексте фразы, в которых говорится о ...;

— назовите основных действующих лиц текста. И т. д.

При чтении текста с целью извлечения полной информации осуществляется более глубокий анализ его содержания. Работа проводится на основе таких послетекстовых заданий учебника, как:

— составьте план к прочитанному тексту;

— разделите текст на части и озаглавьте каждую часть;

— расположите пункты плана в соответ-

¹В дальнейшем сокращенно СР.

ствии с содержанием текста;

— найдите в тексте материал для характеристики действующих лиц, событий, явлений. И т. д.

Постоянная практика организации чтения в указанных направлениях дала возможность ученикам овладеть приемами обоих видов чтения, приучила их работать быстро и целенаправленно.

В школах Тульской области хорошо организована самостоятельная работа учащихся.

Учителя осуществляют дифференцированный подход к учащимся, в зависимости от уровня их обученности. Одним учащимся они предлагают более трудные и большие по объему задания, другим, наоборот, более легкие и небольшие. Таким образом, они добиваются заинтересованного участия всех учащихся в выполнении домашних заданий. Учителя уделяют большое внимание организации и проверке домашнего чтения школьников по материалам книг для чтения и газет, при этом ведут учет прочитанного каждым учеником. Проверка домашнего чтения проводится ими как на основных уроках, так и после занятий (т. е. в то время, когда проводятся консультации).

Работа по организации самостоятельной деятельности учащихся заранее планируется учителями и проводится в системе. Это способствует активизации употребления модельных фраз и лексических единиц, выработке навыков и умений практического использования лексико-грамматического материала в речевой деятельности.

Применение ТСО. Следует отметить, что во всех указанных школах г. Тулы регулярно используются такие наиболее распространенные виды ТС, как проигрыватель и лингафонное оборудование. С помощью материалов грамзаписи осуществляются: а) отработка фонетических, лексических и грамматических навыков устной речи, б) обучение аудированию связных текстов, в) освоение техники чтения вслух. Работа с материалами грамзаписи проводится как на уроке, так и вне урока — для оказания помощи тем, кто в ней нуждается.

В настоящее время в этих школах осваивается и внедряется лингафонное оборудование, функционирующее на основе материалов лингафонных практикумов для IV, V классов; материалов грамзаписи, подготовленных для УМК. С помощью лингафонного оборудования организуется управляемая устно-речевая практика учащихся.

Наблюдения показывают, что с помощью ТСО интенсифицируется учебный процесс, повышается интерес школьников к занятиям, активизируется речемыслительная деятельность, увеличивается реальное время для тренировки и практики каждого ученика, улучшается качество владения речевыми навыками и умениями.

Роль кабинета иностранного языка

в учебно-воспитательном процессе

Кабинеты иностранного языка в указанных школах г. Тулы служат хорошей базой для успешного осуществления задач обучения и воспитания учащихся как на уроке, так и во внеурочное время. Они оснащены необходимым оборудованием, в том числе ТСО. В них имеются все компоненты УМК (печатные наглядные пособия, аппликации для фланелеграфа, грамматические таблицы и т. д.). Для демонстрации наглядных пособий имеются магнитные доски, фланелеграфы. Все печатные пособия окантованы. Хранятся они в специальном ящике у доски. Созданы специальные картотеки, с помощью которых можно легко найти их в «хранилищах».

В средней школе № 9 и школе-интернате № 1 широко применяются электрифицированные табло для ознакомления с буквами французского алфавита, для освоения звуко-буквенных отношений и для отработки техники чтения вслух. Сделали эти табло родители школьников.

В кабинете имеются также учебные материалы в виде карточек для обучения и контроля устной речи и чтения, как для работы с группой, так и для индивидуальной работы учащихся. Представляют интерес и практическую ценность материалы, сделанные учащимися из пенопласта по темам «Город», «Комната» и др. (школа-интернат № 1, учительница Л. В. Зайцева). Материалы тематических стендов о нашей стране и стране изучаемого языка (например, «XXVII съезд КПСС», «Страницы жизни В. И. Ленина в эмиграции», «В дружной семье народов СССР», «Герои Великой Отечественной войны», «Путешествие по Франции» и другие) учителя используют для организации речевой практики учащихся на уроке, предлагая им прочитать определенный материал, сделать из него необходимые выписки. Кроме того, в кабинетах имеются памятки для организации самостоятельной работы учащихся, для подготовки к экзаменам, для ознакомления с требованиями программы по видам речевой деятельности.

Материал к юбилейным датам (в виде открыток, рисунков, фотографий, плакатов, лозунгов, текстов) хранится в папках и выставляется на стенде к определенной дате.

Для организации целенаправленной самостоятельной работы подготовлены красочные планшеты-книжки, прикрепленные к стене, в которых имеются памятки для оформления устных высказываний, приведен перечень приемов по работе над домашним чтением, даются рекомендации по работе со словарем и т. д.

В кабинетах этих школ созданы библиотечки для внеклассного чтения. Учащиеся выдают и принимают книги, ведут учет, следят за их сохранностью.

Кабинеты эти грамотно оформлены: они

не перегружены демонстрационными материалами. Периодически эти материалы меняются, они хорошо эстетически оформлены. Особенно красиво оформлен кабинет в шекинской школе № 8 (учительница *А. П. Борисова*). Схемы, шкафы, полочки, стенды, кашпо, планшеты и даже дидактический материал выполнены в едином стиле — методом выжигания по дереву. В кабинете уютно и удобно работать.

Весь учебный и наглядный материал применяется на уроках и во внеурочное время. Известно, что целенаправленное использование кабинета иностранного языка повышает обучающий эффект урока; правильное его оформление способствует познавательной активности учащихся и мотивации изучения иностранного языка.

Анализ работы учителей указанных школ г. Тулы показал, что они хорошо подготовлены к работе по учебно-методическим комплектам, понимают цели обучения иностранным языкам, принципы системы обучения, знают содержание всех компонентов УМК, потенциал их воспитательных и развивающих возможностей, научились правильно и результативно реализовать на практике систему обучения, заложенную в УМК. Пользуясь методическими рекомендациями книг для учителя при планировании уроков, они учитывают подготовку каждого конкретного класса и вносят, если это необходимо, определенные изменения в содержание материала, уменьшая или увеличивая его объем, а также число упражнений для его усвоения (но оставляя неизменным состав языкового материала, подлежащего активной отработке).

В заключение хочется отметить, что учителя работают по учебно-методическим комплектам творчески, постоянно повышают свой идейно-политический и профессиональный уровень, делятся своим опытом работы с учителями других школ, проводят открытые уроки, что в свете рекомендаций методического письма МП РСФСР № 134/17 от 28 февраля 1985 года является одним из важнейших направлений повышения учебно-воспитательного процесса (см.: *Иностр. языки в школе.* — 1985. — № 5. — С. 10—11).

Большой труд учителей вознаграждается успехами в усвоении французского языка. Об этом говорят результаты проведенных контрольных срезов в IV—VI классах по аудированию, говорению (монологическая речь) и чтению. Следует заметить, что объем высказываний большинства учащихся значительно превосходит программный. Так, учащиеся IV класса употребляют 6—13 фраз вместо пяти, учащиеся V класса — 8—14 фраз вместо семи, учащиеся VI класса — 10—18 фраз вместо 9. По аудированию и чтению уровень подготовки учащихся соответствует программным требованиям.

Зав. кабинетом Тульского областного

института усовершенствования учителей *Л. И. Скребнева* и методист французского языка *Л. И. Глаголева* обобщили опыт работы учителей этих школ и распространяют его на курсах, семинарах, а также в процессе индивидуальной работы учителей в кабинете института усовершенствования учителей.

А. П. ШАПКО, ст. научный сотрудник
НИИ школ МП РСФСР

О работе с лингафонным оборудованием

«Реформе школы — энергию ускорения» — под этим девизом работают сегодня тысячи учителей, в том числе учителя иностранного языка. Решить задачи, поставленные в программе, невозможно без повышения коэффициента полезного действия каждого урока, интенсификации обучения всем видам речевой деятельности. Одним из путей решения данной проблемы мы считаем использование лингафонного оборудования в комплексе с другими техническими средствами обучения.

Идея комплексного использования ТСО заложена в действующих УМК по иностранным языкам. Их компонентами являются грампластинки, кинокольцовки, кинофрагменты, диафильмы со звуковым сопровождением, лингафонные практикумы.

В нашей небольшой сельской школе созданы все условия для их использования. У нас два кабинета иностранного языка. Они оснащены лингафонным оборудованием и необходимой проекционной аппаратурой. Опыт нашей работы в языковой лаборатории в течение 12 лет позволяет сделать вывод: использование аудиовизуальных пособий в системе способствует более глубокому и прочному усвоению языкового материала, развитию навыков устной речи и чтения.

Особое значение я придаю работе с лингафонным оборудованием, потому что интенсификация урока иностранного языка — это, как известно, обеспечение занятости каждого ученика учебной деятельностью в течение всего урока. Именно лингафон позволяет включить всех ребят в активную работу. При этом создаются возможности:

- а) дифференцировать обучение с помощью применения режимов работы ЛФК, а также параллельной трансляции различных по языковой трудности программ;

- 2) учить школьников самостоятельно работать над языком, развивать их способ-

ности к самоконтролю и самокоррекции;

3) обеспечить всем учащимся одинаково благоприятные условия прослушивания звучащей речи, исключить отвлекающие факторы;

4) осуществлять контроль, оценку и корректирование речевых действий учеников, не прерывая работу всего класса.

В IV—V классах я использую лингафонные практикумы в обучающих целях. Поскольку разработка лингафонного практикума осуществлена в соответствии с объемом, дозировкой и последовательностью предъявления языкового материала учебника, регулярная тренировка помогает учащимся быстрее овладеть фонетическим строем языка, способствует более прочному усвоению лексического и грамматического материала, учит инициативной речи.

Для лингафонной тренировки в IV—V классах (которую провожу на каждом уроке в течение 5—8 минут) я отбираю упражнения, соответствующие уровню обученности учеников данного класса, стараюсь дифференцировать работу, распределяя упражнения основного, повышенного и пониженного уровней трудностей по двум программам, варьируя число тактов (трехтактный режим для более подготовленных учащихся, четырехтактный — для менее подготовленных).

В VI и последующих классах использую самостоятельно разработанные лингафонные упражнения. Тренировка с помощью лингафона предусматривает однозначность учебных действий школьников. Содержание их речи ситуативно обусловлено иллюстрациями, которые должны быть у каждого ученика. Использование эпипроектора, кодоскопа позволяет мне ограничиться подбором картинки в одном экземпляре.

Дети очень любят лингафонные упражнения, зрительной опорой в которых служат диапозитивы. В этих целях я использую не только слайды, предназначенные для уроков иностранного языка, но и слайды из жизни школы, изготовленные нами из старых диафильмов (на основе обрабатываемой пленки УТ-18). Хороший эффект дает использование диапозитивов, предназначенных для подготовительных групп детских садов, начальных классов. Яркие, красочные они очень нравятся детям. Например, диапозитивы из серии «Учись говорить правильно» (студия «Диафильм», 1985 г.) использую на уроках в VI классе для усвоения учащимися степени сравнения прилагательных.

Разработанные лингафонные упражнения даю не как дополнительные, а как развивающие то, что планируется авторами УМК для выполнения на том или ином уроке. Так, например, с целью интенсификации учебного процесса я трансформирую в лингафонные несколько традиционных упражнений, предполагающих фронтальную или парную работу. Например, в разделе 1 § 1 (учебника английского языка для VI класса) даются упр. 23, 24, 25, цель которых

активизация в речи школьников настоящего продолженного времени. Провожу эту работу так.

Упр. 23 заменяю лингафонным. После повторения образования структур по транспаранту и комментирования действий учащихся я моделирую ситуацию на магнитной доске с помощью аппликационного материала: мальчик (девочка) разговаривает по телефону. Чтобы придать упражнению коммуникативный характер, даю в виде записи на пленке такое задание:

"Imagine you are this boy (girl). It's Saturday, but your mother isn't at home. She went to see her sister who lives in another town. Your mother telephones you in the morning. Answer her questions".

Телефонный звонок, вопросы мамы записаны на пленку. В паузы все ребята отвечают на них, затем сверяют свои ответы с ответами диктора. В качестве зрительной опоры проецируются диапозитивы из серии «Семья».

Стимул: Good morning, dear. Are you having breakfast? (+) (KP) No, we aren't. (=) Are Nick and Nina sleeping? (+) (На экране слайд: мальчик и девочка убирают комнату.) No, they aren't. (=) What are they doing then? (+) They are cleaning the room. (=) Father is helping them, isn't he? (+) (Слайд: отец работает на заводе.) No, he isn't. He is working at the factory now. (=) And who is working in the kitchen? (+) (Слайд: бабушка на кухне.) Grandmother is. (=) Is she preparing breakfast or washing the plates? (+) She is preparing breakfast. (=) Ask her to come to the telephone. (+) All right (=)

Учащиеся активно включаются в речевую тренировку, при этом увеличивается время практики в устной речи каждого из них. За счет программирования речевых действий время, затрачиваемое на выполнение данного упражнения, строго ограничено. Параллельно с тренировкой школьников в грамматическом материале отрабатываются речевые образцы, характерные для естественного разговора по телефону. Яркие красочные слайды создают положительный эмоциональный настрой, способствуют непроизвольному запоминанию.

Упр. 24 трансформируется в лингафонное в режиме ученик → ученик (парная работа) с карточками в виде опор.

Ask if the boy is standing in the living-room. (+)
Is the boy standing in the living-room? (=)
Ask if he is reading or working. (+)
Is he reading or working? (=)
Ask what he is doing. (+)
What is he doing? (=)
Ask if he is washing plates or cups. (+)
Is he washing plates or cups? (=)
Ask where he is putting the plates. (+)
Where is he putting the plates? (=)

Упр. 25 так же трансформируется в четырехтактное лингафонное в режиме магнитофон → ученик.

Эти упражнения занимают 10 минут. Во время выполнения их на экране появляются схемы утвердительного, вопросительного и отрицательного предложений в настоящем продолженном времени.

Лингафонное оборудование создает возможности интенсификации обучения всем видам речевой деятельности. Так при работе с текстом для аудирования я использую возможность одновременной трансляции двух программ различной трудности. Для учащихся со слабой языковой подготовкой делю текст на части (и проверяю понимание каждого фрагмента в отдельности); сокращаю длительность звучания (сохраняя при этом основную фабулу); адаптирую текст. Иногда использую зрительные опоры в виде картинок, соответствующих содержанию текста. Проверку понимания осуществляю с помощью паузированных упражнений: определить соответствие предложений содержанию текста; закончить предложение в соответствии с содержанием; ответить на вопросы.

Хорошо подготовленным ученикам после одноразового прослушивания текста предлагаю пересказать его по ключевым словам, высказать свое мнение относительно поступков героев, свое отношение к содержанию прослушанного.

Лингафонное оборудование в кабинете помогает повысить эффективность работы с другими ТСО. Большие возможности интенсификации учебного процесса заключает работа со звуковыми диафильмами и кинофрагментами. Демонстрации кинофрагмента по теме «Конституция СССР» предшествует подготовительная работа. Через кодоскоп проецирую трудные для восприятия слова и словосочетания, отрабатываю их фонетически. После просмотра кинофрагмента предлагаю вопросо-ответное упражнение по его содержанию. Сверяя свой ответ с ответом диктора, повторяя в паузу правильный ответ, учащиеся осуществляют самоконтроль и самокоррекцию. Неоднократное проговаривание предложений, содержащих лексику по теме, способствует ее активизации в речи ребят, готовит их к монологическим высказываниям.

При выполнении тренировочных лингафонных упражнений предлагаю школьникам на специальных карточках обозначать знаками плюс и минус соответственно правильные и неправильные ответы. Собрав и просмотрев карточки, я предлагаю тем, у кого много ошибок, послушать текст, посмотреть фильм во внеурочное время. Ежедневно (с 16 ч 30 мин до 18 ч) в кабинете английского языка можно работать самостоятельно. Здесь дежурят учащиеся-ассистенты.

Для совершенствования навыков произношения использую записи упражнений устного вводного курса, стихотворений, скороговорок. Улучшить технику чтения помогает самостоятельная работа школьников с записями текстов для чтения к учебникам. Слабым учащимся предлагаю во внеурочное время упражнения лингафонного практикума с целью повторения материала и отработки навыка употребления изученных

структур до степени автоматизма. Такая работа помогает решить проблему ликвидации пробелов в умениях и навыках учеников, выравнивания их знаний. А это очень важно, так как школа у нас необычная: санаторного типа. Урок длится 40 мин. Контингент учащихся ежегодно обновляется на одну треть; дети приходят в школу из разных районов области нередко с очень слабой подготовкой по языку из-за частого пропуска уроков по болезни.

Использование технических средств обучения позволяет повысить эффективность внеклассной работы, таких ее форм, как тематические вечера, заседания клуба любителей английского языка, заочные путешествия по странам, КВН и т. д. Более половины учеников нашей школы заняты внеклассной деятельностью во второй половине дня.

Большое значение я придаю научной организации труда учителя и учащихся. В кабинете имеется картотека для всех классов. В ней представлены планы уроков, транспаранты для кодоскопа, предметные и лексические картинки, опорные карточки и другой раздаточный материал. Здесь же указано, какие таблицы, слайды, диафильмы будут использованы на разных этапах урока. Все пособия в кабинете тщательно классифицированы. Картотека помогает учителю быстро найти то, что нужно для урока.

Комплексное использование ТСО способствует лучшей реализации всех целей обучения, более эффективному формированию навыков и умений учащихся.

Л. Н. СЕМЕНОВА, школа-интернат,
Пушкинские горы, Псковская обл.

Military and Labour Feats of Soviet People

Whom do we call a hero? A person who, for the sake of other people, performs a feat of heroism.

When we hear the word "hero" we usually see, in our mind's eye, battle-fields, fightings for the Motherland. And it is true that no period in the history of our country has given us as many Heroes of the Soviet Union as did the Great Patriotic War. They performed their feats for the freedom and happiness of their people.

Yet in peace-time there is always a chance to perform a heroic feat, too. These feats belong to people fighting the elements, conquering space, saving human lives, making discoveries in science, striving to turn the world into a better, a more reliable place to live in.

We also know of a heroism that does not strike the eye, that at first glance is hardly discernible at all. That is the heroism of day-to-day selfless labour — in the fields, on a farm, at a factory, in a theatre... To devote one's life to serving the people is also a heroic feat.

Heroism in times of war and in peace-time has the same roots: love for man, loyalty to the Motherland. That is why the stars of both Heroes of the Soviet Union and Heroes of Socialist Labour are made of one and the same metal.

* * *

"You know how many jubilees I've had these past years?" asks Ilya Pavlovich Mazuruk. "My eightieth birthday, sixty years in the CPSU, fifty years since I was awarded the title of Hero of the Soviet Union, and forty years since I was made a general. Can you imagine so many coincidences?"

In 1935, all the papers in the world wrote about the unparalleled flight made by I. P. Mazuruk from Moscow to Sakhalin. He flew an R-5 plane, and it took him an unexpectedly (for those days) short time to cover the whole route — four days.

The following year Mazuruk started flights in the Arctic. Those were flights in the most difficult conditions, with landings on unprepared icy strips. Such landings are considered risky to this day, but at that time each one was a real feat. Mazuruk made 254 of them.

Best of all he recollects his landing at the North Pole, where the Papanin foursome was brought.

Mazuruk had some truly horrific expe-

riences. Once he was obliged to spend eleven days in the icy Sea of Okhotsk. At that time he decided that if he was lucky enough to survive, he'd say a resolute farewell to aviation. He was "fished out" by Japanese fishermen. But as soon as he came out of hospital, he began flying again.

One can talk endlessly of the pilots of the 1930s. Their fame was widespread, people sang songs about them, flocked to see the many films made about them.

The airway between Alaska and Siberia was unofficially called "Mazuruk's line". In the war years the planes that the USA gave us under the USSR-US agreement were ferried¹ along that route. The commanding officer of the ferrying division was Colonel Mazuruk.

"The conditions in which the flights were made were very difficult indeed", recollects Ilya Pavlovich. "Fierce frosts and snowstorms in winter, frequent fogs and thunderstorms the rest of the year. We had to cover huge distances. There were never enough experienced pilots; most of our flyers were young, even though some had already fought in the air. But a flight in an air fight usually takes a half-hour or an hour, while here they had to grip the wheel for four hours, often in blind flight — in thick fog or continuous clouds. And that — not for days or months, but for two whole years, from 1942 to 1944. In the course of those years we ferried over seven thousand planes of various makes. And all of them went from Krasnoyarsk — the end of the airway — straight to the front."

...One of the main airfields on "Mazuruk's line" was in the town of Seymchan, Magadan Region. Not long ago a street in that town was named after the famous pilot.

* * *

At the height of the battle on April 17, 1945, a cry rang out: "The company² commander is wounded!" And Lyudmila Kravets, the company's Party organizer, made a rapid decision: "I'm the commander now! There's Berlin before us! Follow me — forward!"

On the streets and squares of Berlin the battles raged still more fiercely. Our soldiers fought for every street, every house, every floor. Machine-guns spat fire from the windows and cellars... Lyudmila Kravets fought side by side with the soldiers. The men threw amazed glances at her: "Where on earth does she find the strength?"...

During the war medical orderly³ Lyudmila Kravets saved many lives and was awarded three Orders of the Red Star and the "For Courage" medal. And on May 31, 1945, Senior Sergeant Lyudmila Kravets received the honorary title of Hero of the Soviet Union.

¹ to be ferried — перегоняться (о самолетах)

² company — воен. рота

³ medical orderly — воен. санинструктор

Terenty Semyonovich Maltsev was on his way to Kurgan to attend a meeting of young naturalists. Suddenly something began to rattle in the engine and the car stopped. The driver looked guiltily at Maltsev:

"We'll have to go back, Terenty Semyonovich, this needs serious repairs."

"Go back by all means. As for me, I can't go back; I've got to go to the children's meeting."

And he set off down the icy road with its light covering of snow. The wind was piercing cold, and sleet began to fall. As ill luck would have it, not a single car was going his way. He had trudged along for several kilometres already, all the time grumbling under his breath: I won't make it, I'll be late, the kids will be upset...

The regular passenger bus overtook him far from any habitation, far from even a bus stop with its welcome shelter overhead.

"Comrade Maltsev?" asked the driver in amazement, opening the door.

"Yes, yes, dear man, and I'm in a hurry to get to Kurgan. Can you put on some speed?" he said, making himself comfortable on the front seat.

When the bus drove into the town, only a few minutes remained till the opening of the meeting. Now all the passengers were anxious and, forgetting their own affairs, all begged the driver to drive first to the building where the meeting was to be held.

The driver laughed: "I was just about to ask your permission to do that!"

"I thank you all, comrades!" Terenty Semyonovich bowed low to the passengers and shook the driver's hand.

What would he say to the children?

He'd tell them how the collective farm was set up in his native village and how his fellow villagers elected him field-crop cultivator⁴. He'd tell the kids what a hard, yet honourable task it is to grow grain for one's country. He'd tell them to acquire as much knowledge as possible, to learn to love the land and, realizing how much their country has done for them, to learn to give themselves wholly to it.

Terenty Semyonovich Maltsev, a collective-farm field-crop cultivator known far and wide throughout the country, twice Hero of Socialist Labour, Honorary Academician of the All-Union Academy of Agricultural Sciences named after V. I. Lenin, has a huge audience — members of pupil production teams, students of the Timiryazev Academy, young grain growers, readers of the "Komsomolskaya Pravda" newspaper... In order to carry out his duty, believes Terenty Semyonovich Maltsev, a young grain grower must take as his own four "musts": he must know, must be able, must want to and must act.

...The sun was setting, and the field glowed scarlet in its rays. Scarlet, too, were the two combine-harvesters working in the field. A man was walking slowly away from the harvesters, his bare feet firmly treading the prickly stubble.

"Good evening", he said, stretching out his hand to the people who had ridden up in a car. "Have you come a long way?" And as though excusing himself, explained: "You see, I just can't walk around a field with my shoes on. I don't sense the soil through the soles, don't get a feeling of what it's like, and it's always alive, our mother — the land... Well, shall we start our talk right here in the field? I've got to be in one more team today..."

And Terenty Semyonovich walked field after field, deciding where to start mowing first, where later on. He would stop, rub the ears of grain between the palms of his hands, blow off the husks and, pouring the handful of pure grain from hand to hand, would smile: "It's a bumper harvest we've grown!"

* * *

She just can't imagine her life without its numerous daily cares and concerns. According to her, that's what makes happiness. If that is so, then she — Nadezhda Konstantinovna Lukyanchenko — is a really happy person. She likes her work, and that's the most important thing.

That's precisely what she said to the schoolchildren who had invited her to their Young Pioneer meeting. They had asked her to tell them of her profession, of how she'd managed to acquire skill and become a Hero of Socialist Labour.

"Whatever work you do, you must do it lovingly, then no difficulties will daunt you, even though you're bound to come across them everywhere. The work of a milkmaid is far from easy. You must be really interested in it, then you'll acquire persistence, tenacity of purpose — and reach your goal. Try to get into the habit of working hard from your young days, that'll help you throughout your life. I know that from my own experience."

...Nadezhda was a small child when her father fell in the Great Patriotic War. Her mother was left with seven children on her hands. In the hard post-war years she worked on the collective farm and her children helped her.

Nadezhda herself came to the livestock farm in 1954, and since then has been working as a milkmaid there.

Now she's a highly skilled expert. Nadezhda Konstantinovna has not only learnt the skills of milking cows, she's also mastered the fundamentals of zootechnics and of veterinary practice. All that knowledge, she believes, is a must for everyone who has to do with livestock — in order to understand

⁴ field-crop cultivator — полевод

one's charges,⁵ to take better care of them.

Nadezhda Konstantinovna willingly shares her know-how with other milkmaids, with young people. So there's nothing coincidental in the fact that the farm where she works has for many years now been one of the best in the district.

Industrious people are respected everywhere and by everyone. Nadezhda Konstantinovna Lukyanchenko has been re-elected to the regional Soviet of People's Deputies.

It is with her active participation that a kindergarten has been opened in the village and that a new bus line is functioning there. Nadezhda Konstantinovna has quite a number of good deeds to her credit. What she longs for is to see the farm grow stronger, to have people live better and be confident of their future.

* * *

When he was going to his native village to show his fellow villagers the high award he had received for his work, he was very excited. Turner Denis Ivanovich Vershinin wasn't a man who could talk well. He was a man who knew his work, could work well and with a creative approach. And there was no one at the plant who didn't respect him for this work.

Vershinin's fellow villagers praised him. They said that his father, who'd been a first-rate joiner himself, would have been overjoyed now. He really knew the value of labour.

During the war the Vershinin family lived in Gorky. The father worked at the autoworks, Denis went to a vocational school. Soon he, one of the best students at the school, was sent to the autoworks, where there was an acute shortage of workers, especially turners. Together with the adult workers, Denis turned shells for the front. A year later he graduated from school and came to work to the same shop, but now he worked on his lathe independently. Since that day he has never changed his work-place — forty years in one and the same shop, at one and the same machine-tool.

Not only does Vershinin know and do his job to perfection. Every single day he strives to do it still better. No matter what machine part, even the simplest, he is asked to turn, he always thinks of how to do it quicker, better, more economically. That became one of Vershinin's characteristic traits. And it is that trait he now seeks to pass on to his pupils, teaching them to approach their work not only with a sense of great responsibility, but also creatively. And that is precisely how Denis Ivanovich Vershinin, Hero of Socialist Labour, has been working all his life.

* * *

The entire world followed the unique flight of the Soviet automatic stations to Ve-

nus and Halley's comet⁶. While the Pentagon was busy with its Star Wars programme, the "Vega" project became a model of peaceful cooperation among many countries in the conquest of space. And the future belongs precisely to such cooperation.

The head of the "Vega" project, Academician R. Z. Sagdeyev, Lenin Prize winner, director of the USSR Academy of Sciences' Institute of Space Research, was awarded the title of Hero of Socialist Labour.

To list all the developments of the Institute of Space Research would mean to compile an anthology of our achievements in space. And the high point in the Institute's activities was the "Vega" project. The idea of launching automatic stations to Halley's comet with a "stopover" on Venus belonged to Sagdeyev himself. Scientists at the Institute, working jointly with their colleagues from other research institutes, helped bring the daring idea to life. All their plans were translated into reality...

While the "Venus-Halley" programme was in progress, scientists from many different countries came to the Institute and every one of them wanted to talk to Academician Sagdeyev. And they had this opportunity.

When work on the programme was completed, Sagdeyev began at once to prepare for a new series of automatic stations. The logic of science lies in constant development. The entire life of a scientist is a yearning for the unknown. In 1988, two Soviet automatic stations will set off for Mars and its mysterious satellite, Phobos. There'll be even more countries participating in the "Phobos" project than there were in the "Vega" one.

* * *

In 1986, actor Mikhail Alexandrovich Ulyanov was awarded the title of Hero of Socialist Labour for his great achievements in the development of Soviet dramatic art and his fruitful social activities. The day the decree on his award was published, the theatrical public met with Ulyanov. The actor told them of his road to the theatre, answered numerous questions, spoke of his impressions of the 27th CPSU Congress, a delegate to which he had been, of the tasks facing dramatic art in connection with the changes in our public life.

Ulyanov learnt the skills of an actor from everyone who could possibly help him. When he was a youth — from the actors of a drama theatre that had in those difficult war years come to the small Siberian town where Mikhail lived as a child. After the war was over, he studied at a studio of the Omsk drama theatre, then in Moscow, at the Vakhtangov Theatre's school.

On graduating from the theatrical school, Ulyanov worked as one possessed,⁷ as

⁵ charges — питомцы

⁶ Halley's comet — комета Галлея

⁷ as one possessed — как одержимый

though striving to play all the roles of his contemporaries which the theatre and cinema could offer him. Directors willingly invited him to take part in their plays and films. Thus came one role after another in which the actor had a chance to tell the audiences of things well familiar to them, things that were part of their own lives. A geologist and the secretary of a district Party committee, the chief engineer of a large plant and Marshal of the Soviet Union, a worker and a collective farmer...

His performance of the leading role in the film "Chairman" won Mikhail Ulyanov the Lenin Prize. In that film he played a true son of his time. To do that Ulyanov had to have not only real talent and skill, but also the heart of a citizen, a patriot, a truly people's artist.

An artist of the socialist world, Mikhail Ulyanov asserts the reality and beauty of the active man. He loves his heroes, those who strive to apprehend the true values of life, who fight for these values, for goodness and truth. One of his latest roles on stage is that of railway worker Yedigei from Chingiz Aitmatov's novel, a real master of life, its philosopher, its builder.

Ulyanov does a good deal of work on TV and the radio as well. The vast world of Russian classical literature, of the best writers of our days comes alive for us in his voice when we turn on the radio. He has read for us the works of Gogol, Tvardovsky, Shukshin, Rasputin, Sholokhov...

Mikhail Ulyanov maintains that an artist on stage — both as an actor and a citizen — must help people really understand life and make it better. That is how he himself conceives his work, his duty, his vocation.

The article "Military and Labour Feats of Soviet People" (in Russian) was prepared by I. N. MAMICHEVA

Heldentaten sowjetischer Menschen im Kampf und bei der Arbeit

Wen bezeichnen wir als Helden? Einen Menschen, der um anderer Menschen willen eine Heldentat vollbracht hat.

Bei dem Wort „Held“ stellen wir uns gewöhnlich Schlachtfelder, Angriffe und Kämpfe für die Heimat vor. Und wirklich brachte keine einzige Periode in der Geschichte unserer Heimat so viele Helden der Sowjetunion hervor wie die Jahre des Großen Vaterländischen Krieges. Wir sind den Helden zutiefst dankbar, die um unsere Freiheit und unser Glück kämpften.

Aber auch im friedlichen Leben gibt es immer Gelegenheiten für Heldentaten. Diese vollbringen die Menschen, die gegen Naturgewalten ankämpfen, den Weltraum bezwingen, das Leben von Menschen retten, wissenschaftliche Entdeckungen machen, in dem Bestreben, die Welt sicherer und besser zu machen.

Wir kennen auch Beispiele von unauffälligem, auf den ersten Blick kaum zu bemerkendem Heroismus. Das ist das Heldentum bei der alltäglichen, aufopfernden Arbeit — auf dem Feld, auf der Farm, im Betrieb, im Theater... Das ist auch eine Heldentat, sein Leben dem Dienst an den Menschen zu widmen.

Der Heroismus im Kriege und der Heroismus in friedlichen Zeiten haben die gleichen Wurzeln. Diese Wurzeln liegen in der Liebe zum Menschen, in der Treue zur Heimat. Deswegen werden die hohen Auszeichnungen, der Stern des Helden der Sowjetunion und des Helden der Sozialistischen Arbeit, aus ein und dem selben Metall gegossen.

* * *

„Wissen Sie, wieviel Jubiläumsfeiern ich im letzten Jahr hatte?“ fragt Ilja Pawlowitsch Masuruk. „80 Jahre alt, 60 Jahre in der Partei, 50 Jahre Held der Sowjetunion und 40 Jahre seit meiner Ernennung zum General. So ein Zusammentreffen.“

Im Jahre 1935 schrieben alle Zeitungen der Welt über den beispiellosen Flug des Fliegers der Fernostenluftflotte I. P. Masuruk auf der Strecke Moskau — Sachalin. Der Flug erfolgte im Flugzeug R-5 in einer bis dahin nie dagewesenen Zeit — in vier Tagen.

Vom nächsten Jahr an nimmt er an den Flügen in die Arktis teil. Das waren Flüge unter kompliziertesten Bedingungen, mit Landungen auf unvorbereiteten vereisten Landeplätzen. Solche Landungen hält man auch heute noch für riskant, aber damals konnte man jede dieser Landungen mit Recht für eine Heldentat halten. Masuruk vollbrachte 254 solche Flüge.

Ganz besonders hat sich ihm die Landung auf dem Nordpol eingeprägt, wohin vier Papaninleute gebracht worden waren.

Masuruk geriet manchmal in sehr schwierige Situationen. So befand er sich einmal elf Tage und Nächte im eiskalten Ochotskischen Meer. Er beschloß, sollte es ihm gelingen, sich zu retten, für immer vom Fliegen Abschied zu nehmen. Japanische Seeleute brachten ihn in Sicherheit. Aber als er das Lazarett verließ, begann er wieder zu fliegen.

Über die Flieger der dreißiger Jahre könnte man endlos sprechen. Sie hatten weltweiten Ruhm, es wurden über sie Lieder verfaßt, Filme gedreht. „Die Luftlinie Masuruk“ — so hieß fast offiziell die Flugstrecke Alaska — Sibirien. Während des Krieges wurden hier die Flugzeuge übergeführt, die uns nach einem Abkommen zwischen der UdSSR und den USA geliefert wurden. Der Kommandeur der Division, die sich damit befaßte, war Oberst Masuruk.

Die Bedingungen für diese Flüge waren sehr schwer, erinnert sich Ilja Pawlowitsch Masuruk. Im Winter gab es starke Fröste und Schneestürme, zu anderen Zeiten Nebel und Gewitter. Man mußte riesengroße Entfernungen überwinden. Und das war nicht so einfach. Es mangelte an erfahrenen Fliegern. Die meisten Flieger waren Jugendliche. Einige waren zwar an der Front gewesen, aber ein Kampfflug dauert gewöhnlich nicht länger als eine Stunde. Und hier mußte man vier Stunden in der Maschine bleiben und oft blindfliegen — im Nebel oder in Wolken. Und das nicht nur Tage oder Monate, sondern ganze zwei Jahre — von neunzehnhundertzweiundvierzig bis vierundvierzig. In dieser Zeit wurden mehr als siebentausend Flugzeuge verschiedener Typen übergeführt. Sie wurden alle von Krasnojarsk aus, dem Endpunkt der Flugstrecke, direkt an die Front geschickt. Auf dieser Strecke flogen auch viele Staatsfunktionäre.

Im Gebiet Magadan gibt es die Stadt Sejmtschan (Сеймчан), wo sich einer der Hauptflugplätze der „Luftlinie Masuruk“ befand. Vor kurzem wurde eine Straße dieser Stadt nach dem berühmten Flieger benannt.

* * *

Am 17. April 1945 versuchten die Deutschen, die Offensive der vorrückenden sowjetischen Soldaten abzuwehren. Aber das gelang ihnen nicht. Unsere Kämpfer nahmen die erste Verteidigungslinie der feindlichen Schützengräben ein, dann die zweite. Als das Gefecht in vollem Gange war, ertönte plötzlich der Schrei: „Der Kompaniechef ist verwundet!“ Der Parteiorganisator der Kompanie, Ludmilla Krawez, entschied sofort: „Die Kompanie befehlige ich! Vor uns liegt Berlin! Mir nach — vorwärts!“

Auf den Straßen und Plätzen von Berlin wurden die Kämpfe noch erbitterter. Unsere

Soldaten nahmen im Nahkampf jedes einzelne Haus, jedes Stockwerk, jede Straße. Aus den Fenstern, aus den Kellern wurde mit Maschinengewehren geschossen ... Mit den Soldaten kämpfte auch Ludmilla Krawez auf den Straßen von Berlin. Die Männer wunderten sich: „Woher nimmt sie so viel Kraft?“

Während des Krieges rettete Sanitäterin Ludmilla Krawez viele Menschenleben und wurde mit drei Orden „Roter Stern“ und mit der Medaille „Für Tapferkeit“ ausgezeichnet. Und am 31. Mai 1945 wurde dem Obersergeanten Ludmilla Krawez der Titel „Held der Sowjetunion“ verliehen.

* * *

Terentij Semjonowitsch Malzew fuhr zum Treffen junger Naturforscher nach Kurgan. Plötzlich ratterte etwas, und das Auto hielt an. Der Fahrer blickte schuldbewußt auf Malzew.

„Wir müssen zurück, Terentij Semjonowitsch, es ist eine ernste Panne.“

„Natürlich müssen Sie zurückfahren. Aber ich kann das nicht machen. Ich muß zu den Jungen, zum Treffen.“

Und er lief auf der vereisten, schneeverwehten Straße weiter. Es wehte ein durchdringender Wind, es begann zu schneien und zu regnen. Und zu seinem großen Verdruß kam kein einziges Auto vorüber. Er hatte schon einige Kilometer zurückgelegt und brummte vor sich hin, daß er nicht rechtzeitig, daß er zu spät kommen werde, und wie betrübt die Kinder sein werden, die umsonst auf ihn gewartet haben.

Ein Linienbus holte ihn erst dort ein, wo es weder eine Behausung noch eine überdachte Autobushaltestelle gab.

„Genosse Malzew?!“ rief erstaunt der Fahrer, als er die Tür öffnete.

„Nach Kurgan, mein Lieber, ich eile nach Kurgan. Und vielleicht können wir ein bißchen schneller fahren?“ bat er und setzte sich auf den vorderen Platz.

Als der Bus in die Stadt kam, blieben nur noch einige Minuten bis zur Eröffnung des Treffens. Jetzt waren schon alle Fahrgäste aufgeregt, und ihre eigenen Angelegenheiten vergessend, baten sie einmütig den Fahrer: „Laßt uns zuerst zum Ort des Treffens fahren!“

Der Fahrer lachte: „Und ich wollte euch auch darum bitten.“

„Ich danke euch sehr, Genossen!“ Terentij Semjonowitsch verbeugte sich vor den Fahrgästen und drückte dem Fahrer fest die Hand.

Worüber wird er mit den jungen Naturforschern sprechen? Er wird darüber sprechen, wie der Kolchos in seinem Heimatdorf organisiert wurde und wie ihn seine Dorfgenossen zum Feldwirt gewählt hatten. Auch darüber, wie schwer, aber ehrenvoll es ist, Getreide für sein Heimatland anzubauen. Darüber, daß die Jungen und Mädchen Kenntnisse erwerben und ihr Land lieben lernen müssen, damit sie, die

die Fürsorge ihres Heimatlandes empfangen haben, lernen, ihre Kenntnisse und all ihre Kraft der Heimat hinzugeben.

Der im ganzen Lande bekannte Feldbauspezialist dieses Kolchos, zweimal Held der Sozialistischen Arbeit, Ehrenmitglied der Lenin-Akademie der Landwirtschaftswissenschaften, Terentij Semjonowitsch Malzew hat ein riesengroßes Auditorium — Mitglieder der Schüler-Produktionsbrigaden, Studenten der Timirjasew-Akademie, junge Getreidezüchter, Leser der Zeitung „Komsomolskaja Prawda“ ... Um seine Pflicht zu erfüllen, meint T. S. Malzew, hat ein Bauer, vor allem ein jungen Mensch, vier „Man muß“ zu bewältigen: man muß wissen, man muß können, man muß wollen und man muß handeln ... Der Tag neigte sich dem Ende zu. Das kleine Feld schien tiefrot in den Strahlen der untergehenden Sonne. Rot waren auch zwei Kombines, die auf dem Feld arbeiteten. Ein Mann ging auf dem abgemähten Streifen auf die Kombines zu. Er ging langsam, mit bloßen Füßen fest auf das stachelige Stoppelfeld auftretend.

„Guten Tag, kommen Sie von weit her?“ fing der Mann an zu sprechen, indem er den Angekommenen die Hand reichte. Und sofort setzte er sich entschuldigend hinzu: „Ich kann nicht, wissen Sie, in Schuhen auf dem Feld gehen. Durch die Sohlen spüre ich nicht, wie sie ist, die Erde. Und sie ist ja lebendig, sie ist doch unsere Mutter ... Nun, wie ist es, wollen wir gleich hier auf dem Feld beginnen? Ich muß nämlich heute noch zu einer Brigade.“

Und Terentij Semjonowitsch Malzew begann wieder durch die Felder zu gehen, bestimmte, wo man zuerst mit dem Mähen beginnen und wo zuletzt gemäht werden soll. Ab und zu blieb er stehen, die Ähren in den Händen zerreibend, die Schalen wegblasend, und indem er das Korn von einer Hand auf die andere schüttete, lächelte er: „Ein gutes Getreide gedeiht hier.“

* * *

Nadeshda Konstantinowna Lukjantschenko kann sich ihr Leben ohne zahlreiche Alltagssorgen und Arbeit nicht vorstellen. Sie meint, daß gerade darin das Glück besteht. Das sagte sie auch den Schülern, die sie zu ihrer Pionierversammlung eingeladen hatten. Man hatte sie gebeten, über den Beruf eines Viehzüchters zu erzählen, darüber, wie sie eine hohe Meisterschaft erreicht hatte und Held der Sozialistischen Arbeit wurde.

„Jede Arbeit muß man mit Liebe tun, dann werden einen die Schwierigkeiten nicht erschrecken, und diese gibt es doch überall. Bei uns Melkerinnen ist die Arbeit gar nicht leicht. Man muß nur Interesse für die Arbeit haben. Dann kommt auch Beharrlichkeit und Ausdauer dazu, und ihr erreicht unbedingt euer Ziel. Gewöhnt euch schon von klein auf an die Arbeit, das wird euch im Leben

sehr von Nutzen sein. Das weiß ich aus eigener Erfahrung.“

Nadeshda war zwei Jahre alt, als ihr Vater an die Front ging. Er kehrte nicht mehr zurück. Die Mutter blieb allein mit sieben Kindern. In der schweren Nachkriegszeit arbeitete sie im Kolchos, und die Kinder halfen ihr.

1954 kam Nadeshda in ihrem Heimatdorf auf die Farm. Seitdem arbeitet sie hier als Melkerin. Jetzt ist Nadeshda Konstantinowna Meisterin in ihrem Fach. Sie hat nicht nur gelernt, geschickt Kühe zu melken, sondern hat auch die Grundlagen der Zootechnik, der Veterinärmedizin gemeistert. Für diejenigen, die mit Tieren zu tun haben, sind solche Kenntnisse unentbehrlich, meint sie, damit man besser die Tiere verstehen und versorgen kann.

Ihre Kenntnisse und Erfahrung vermittelt Nadeshda Konstantinowna gern ihren Freundinnen und den Jugendlichen. Nicht zufällig ist die Farm, wo sie arbeitet, schon viele Jahre lang eine der besten im Wettbewerb der Viehzüchter.

Immer und überall achtet man arbeitsame Menschen. Zum zweiten Mal schon wählten die Landsleute N. Lukjantschenko als ihre Abgeordnete in den Gebietsowjet der Deputierten der Werktätigen.

Unter ihrer aktiven Beteiligung wurde ein Kindergarten, eine neue Busstrecke eröffnet. Man verdankt Nadeshda Konstantinowna viele gute Taten. Sie hat den großen Wunsch, daß die Wirtschaft sich noch mehr festigt, daß die Menschen besser leben und furchtlos der Zukunft entgegenschauen können.

* * *

Als Denis Iwanowitsch Werschinin in sein Heimatdorf fuhr, um den Dorfgossen seine hohe Auszeichnung zu zeigen, war er sehr aufgeregt. Er war Dreher im Gorki-Autowerk und verstand es nicht, viel zu erzählen. Er konnte schöpferisch, sachverständig arbeiten. Und alle achteten ihn dafür im Betrieb.

Die Dorfgossen lobten Werschinin. Sie sagten: „Dein Vater würde sich über dich freuen, Denis, er war ja selbst ein erstklassiger Tischler. Er wußte die Arbeit zu schätzen.“

Während des Krieges lebte die Familie Werschinin in Gorki. Der Vater arbeitete im Autowerk, und Denis lernte in einer Berufsschule. Man hat ihn als einen der besten Lehrlinge in die Werkhalle an die Werkbank geschickt: es mangelte an Arbeitskräften, besonders an Drehern. Denis stellte zusammen mit erwachsenen Kollegen Geschosse für die Front her. Ein Jahr später, nachdem Denis Werschinin die Berufsschule beendet hatte, kam er in dieselbe Werkhalle und arbeitete schon selbständig an der Drehmaschine. Er ist seiner Sache treu geblieben: vierzig Jahre lang in einer Werkhalle, an demselben Platz.

Werschinin kennt nicht nur seine Arbeit ausgezeichnet, er ist ein Meister in seinem Fach. Er bemüht sich, jeden Tag besser zu arbeiten. Beauftragt man ihn mit irgend einem Werkstück, sogar mit dem einfachsten, so denkt er immer: und wie kann man es am schnellsten und am besten machen, wie kann man Material einsparen. Das ist ein Charakterzug von Denis Werschinin geworden. Und dieses Verhältnis zu seiner Arbeit versucht er, seinen Lehrlingen beizubringen und ihnen nicht nur ein verantwortliches, sondern auch ein schöpferisches Verhältnis zur Arbeit anzuerziehen. So arbeitet nämlich Denis Iwanowitsch Werschinin, Held der Sozialistischen Arbeit, sein ganzes Leben lang.

* * *

Die ganze Welt verfolgte den einmaligen Flug sowjetischer automatischer Satellitenstationen zum Planeten Venus und zum Halleyschen Kometen. Als das Pentagon sein „Programm der Sternen-Kriege“ ausarbeitete, wurde das Projekt „Venus-Halleyscher Komet“ beispielgebend für die friedliche Zusammenarbeit vieler Länder in der Erforschung des Weltalls. Dieser Zusammenarbeit gehört die Zukunft. Dem Leiter des Projektes „Venus-Halleyscher Komet“, dem Lenin-Preisträger, Direktor des Instituts für Kosmosforschungen der Akademie der Wissenschaften der UdSSR, Akademiestmitglied R. S. Sagdejew wurde vor kurzem der Titel „Held der Sozialistischen Arbeit“ verliehen. Er ist schon seit langem Direktor des Instituts. Im Laufe dieser Zeit ist schon vieles gemacht worden. Das alles aufzuzählen, würde eine Anthologie unserer Errungenschaften im Kosmos bedeuten. Aber zu den „Sternstunden“ des Instituts gehörte das Projekt „Venus-Halleyscher Komet“. Die Idee des Starts automatischer Satellitenstationen zum Halleyschen Kometen, die unterwegs den Planeten Venus anfliegen, stammt von Sagdejew selbst, und die Wissenschaftler des Instituts für Kosmosforschungen, talentierte Schüler und Mitarbeiter von Sagdejew, sowie Kollegen aus anderen Forschungsinstituten halfen ihm, diese tollkühne Idee in die Tat umzusetzen. Und alles Geplante wurde verwirklicht. Niemand weiß, wieviel Sprachen Sagdejew spricht. Während der Arbeit am Programm „Venus-Halleyscher Komet“ kamen Wissenschaftler aus der ganzen Welt ins Institut, und jeder wollte mit dem Akademiestmitglied Sagdejew sprechen, und sie konnten es auch tun — jeder in seiner Sprache.

Und als die Arbeit am Programm „Venus-Halleyscher Komet“ abgeschlossen war, bereitete er sich auf einen neuen Flug sowjetischer automatischer Satellitenstationen vor.

Die Logik der Wissenschaft besteht in der ständigen Bewegung. Das Leben eines Wissenschaftlers besteht im Streben nach der Erforschung des Unerforschten. Im Juni 1988 werden zwei sowjetische automatische

Satellitenstationen zum Planeten Mars und seinem geheimnisvollen Mond Phobos starten. Am Projekt „Phobos“ nehmen noch mehr Länder teil als am Projekt „Venus-Halleyscher Komet“. Akademiestmitglied Sagdejew steckt mitten in der Arbeit.

* * *

1986 wurde dem Schauspieler Michail Uljanow der Titel „Held der Sozialistischen Arbeit“ für seine großen Verdienste in der Entwicklung der sowjetischen Theaterkunst und seine nützliche gesellschaftliche Tätigkeit verliehen. Am Tage der Veröffentlichung des Erlasses fand im „Haus des Schauspielers“ ein Treffen der Theateröffentlichkeit mit Uljanow statt. Dort sprach der Schauspieler über seinen Weg zur Kunst, antwortete auf zahlreiche Fragen der Zuschauer, teilte seine Eindrücke vom XXVII. Parteitag der KPdSU mit, dessen Delegierter er gewesen war, sprach über die Aufgaben der Kunst, die mit den Änderungen in unserem gesellschaftlichen Leben eng verbunden sind.

Uljanows Entwicklung zum Meister und seine Erziehung zum Künstler vollzog sich in langer und beharrlicher Arbeit. Er erlernte die hohe Kunst eines Schauspielers bei allen, die ihm darin helfen konnten. In der Jugendzeit — bei den Schauspielern des dramatischen Theaters, das in jener schweren Kriegszeit nach einem kleinen sibirischen Städtchen evakuiert worden war, wo Michail seine Kindheit verlebte.

Nach dem Krieg studierte Uljanow in der Theaterschule des Omsker dramatischen Theaters und danach in Moskau in der Stschukin-Theaterschule am Wachtangow-Theater. Hier arbeitet er bis heute als Schauspieler. Uljanow meint, daß ein Künstler sein ganzes Leben lang lernen muß.

Nachdem Uljanow die Theaterschule absolviert hatte, arbeitete er viel und wie besessen, als ob er alle Rollen seiner Zeitgenossen spielen wollte, die ihm das Theater und das Kino in jenen Jahren bieten konnten. Regisseure luden ihn gern für ihre Filme und Theaterstücke ein. So folgte eine Rolle nach der anderen, in denen der Schauspieler erzählte, was die Zuschauer gut kannten, was ein Teil ihrer eigenen Schicksale und Biographien war. Ein Geologe und ein Rayonsekretär der Partei, ein Chefsingenieur eines großen Betriebes und ein Marschall ... Die Helden von Michail Uljanow arbeiteten auf den neuen Bauplätzen der Planjahrfünfte, kämpften gegen den Faschismus zuerst in Spanien und dann auf den Schlachtfeldern des Großen Vaterländischen Krieges. Nach dem Sieg übernahmen sie die Verantwortung und Sorgen von Partei- und Wirtschaftsleitungen in Stadt und Land. Fast jedes Jahr wurden mit Uljanows Beteiligung zwei-drei Filme gedreht, er hält aber das Theater, wo er als Künstler heranwuchs, für das Wichtigste in seinem schöpferischen Leben.

Für die Darstellung der Hauptrolle im

Film „Der Vorsitzende“ wurde Michail Uljanow der Lenin-Preis verliehen. In diesem Film stellte er einen wahren Sohn seiner Zeit dar. Dazu mußte man nicht nur großes Talent und Können besitzen, sondern auch das Herz eines Sowjetbürgers, eines Patrioten, eines wahren Volkskünstlers haben.

Der Künstler der sozialistischen Welt Michail Uljanow bestätigt die Realität und die Schönheit des aktiven Menschen. Für ihn sind die Helden von hohem Wert, die zur Erkenntnis der wahren Lebenswerte streben und um sie kämpfen, die für das Gute und die Wahrheit kämpfen. Eine seiner letzten Arbeiten im Theater ist die Rolle eines einfachen Eisenbahners Edigej (nach dem Roman von Aitmatow), eines wahren Herren des Lebens, eines Philosophen, eines Erbauers des Lebens.

Uljanow arbeitet auch viel im Fernsehen und im Rundfunk. Die Welt der russischen klassischen Literatur, der besten Schriftsteller unserer Zeit lebt vor uns von neuem auf, wenn im Radio seine Stimme ertönt. Er trägt Gogol, Twardowskij, Schukschin, Rasputin, Scholochow vor ...

Michail Uljanow betont, daß ein Bühnenkünstler als Schauspieler und als Sowjetbürger dem Zuschauer helfen soll, das Leben besser zu verstehen und es besser zu machen. So versteht er seine Arbeit, seine Pflicht, seine Lebensaufgabe.

Der Text des Artikels „Heldentaten sowjetischer Menschen im Kampf und bei der Arbeit“ ist in russischer Sprache von I. N. Mamitschewa vorbereitet

Les exploits des Soviétiques dans le combat et le travail

Qui est-ce que nous appelons un «héros»? C'est un homme qui s'est distingué par un exploit accompli au nom des autres.

Le mot «héros» nous fait penser aux champs de bataille, aux combats pour la Patrie. En effet, nulle autre période de notre histoire que la Grande Guerre nationale ne nous a donné autant de Héros de l'Union Soviétique. Ceux-là ont accompli des actes héroïques au nom de la liberté et du bonheur de leur peuple.

Dans la vie pacifique les hauts faits ne manquent pas non plus. Ce sont ceux qui luttent contre les éléments déchaînés de la nature, qui conquièrent l'espace cosmique, qui sauvent les vies humaines, qui font

des découvertes scientifiques, qui essayent de perfectionner le monde et de le rendre plus sûr.

On connaît, par ailleurs, des exemples d'un héroïsme discret et, à première vue, sans éclat. C'est l'héroïsme de l'abnégation quotidienne, dans les champs, à la ferme, à l'usine, au théâtre... Vouer sa vie au service des hommes — n'est-ce pas un exploit?

L'héroïsme de guerre et l'héroïsme de l'époque pacifique ont les mêmes racines alimentées par l'amour de l'homme, par le dévouement à sa Patrie. Aussi les décorations des Héros de l'Union Soviétique et des Héros du Travail Socialiste, sont-elles frappées dans le même métal.

* * *

— Savez-vous combien d'anniversaires j'ai célébré cette dernière année? — demande *Ilia Pavlovitch Mazourouk*. — Les 80 ans de ma naissance, le soixantenaire de mon adhésion au Parti, les 50 ans depuis qu'on m'a conféré le titre de Héros de l'Union Soviétique et les 40 ans depuis qu'on m'a conféré le grade de général. Telle est la coïncidence.

En 1935 tous les journaux du monde ont commenté le parcours sans précédent sur l'itinéraire Moscou-Sakhaline exécuté par I. P. Mazourouk à bord de l'avion R-5 en un délai inouï pour l'époque — en 4 jours seulement.

A partir de l'année suivante Mazourouk participe aux vols en Arctique. C'étaient des vols qui se faisaient dans les conditions climatiques les plus complexes avec un atterrissage sur un terrain non-préparé. Les manœuvres de ce genre sont jusqu'ici considérées comme risquées, alors qu'à l'époque, chaque atterrissage pouvait à juste titre être qualifié d'exploit. Mazourouk en a 254 à son actif.

Ce qui lui est resté dans la mémoire c'est, avant tout, l'atterrissage au pôle Nord où le groupe de Papanine avait été acheminé.

Durant sa vie Mazourouk a connu des épreuves vraiment dures. Il a passé 11 jours plongé dans les eaux glacées de la mer d'Okhotsk. Il s'est dit alors qu'une fois rescapé, il abandonnerait l'aviation à tout jamais. Mazourouk a été repêché par des marins japonais. Il n'en demeure pas moins qu'il a repris ses vols aussitôt après être sorti de l'hôpital.

On pourrait parler longuement des pilotes des années 30. Il est tout à fait compréhensible pourquoi ils jouissaient d'une gloire triomphante, pourquoi on les chantait, tournait des films. «La ligne Mazourouk» — telle était l'appellation quasi officielle de la ligne aérienne Alaska-Sibérie. C'est par cette voie que pendant la guerre on transférerait en U.R.S.S. les avions que les Etats-Unis nous fournissaient en vertu d'un accord soviéto-américain. La division de transfert

était commandée par le colonel Mazourouk.

— Les transferts s'effectuaient dans des conditions très dures, se rappelle Ilia Pavlovitch. — En hiver c'étaient les froids et les tempêtes de neige, en d'autres saisons — les brouillards et les orages. On devait franchir des distances énormes, ce qui n'était pas du tout facile. Nous manquions de pilotes expérimentés. La plupart étaient des jeunes. Certains, il est vrai, étaient passés par le front. Mais si une mission de combat ordinaire dure de 30 à 60 minutes, là on devait rester aux commandes de l'avion jusqu'à 4 heures et, souvent, conduire l'appareil sans visibilité dans le brouillard ou les nuages. En outre, cela n'a pas duré quelques jours ou quelques mois, mais pendant deux ans, de 1942 à 1944. A partir de Krasnoïarsk, point final de la ligne aérienne, tous les avions étaient acheminés directement au front.

...Il y a dans la région de Magadan la ville de Semtchan où se trouvait un des aéroports principaux de la «ligne Mazourouk». Récemment le nom du célèbre pilote a été attribué à une des rues de cette ville.

* * *

Le 17 avril 1945 au plus fort du combat un cri s'est fait entendre: «Le commandant de la compagnie est blessé!» Le secrétaire de la cellule du parti *Ludmila Kravetz* a pris une prompte décision: «C'est moi qui commanderai la compagnie. Berlin est devant nous. En avant!»

Dans les rues et les places de Berlin les combats prirent un caractère encore plus violent. Nos soldats devaient prendre d'assaut chaque rue, chaque maison, chaque étage. Des mitrailleuses tiraient depuis des fenêtres et des sous-sols... *Ludmila Kravetz* a combattu côte à côte avec les soldats. «Où puise-t-elle tant de force?» se demandaient les hommes...

Pendant les années de guerre l'infirmière *Ludmila Kravetz* a sauvé beaucoup de vies et a été décorée de 3 ordres de l'Etoile Rouge et d'une médaille «Pour la vaillance». Le 31 mai 1945 le sergent-chef *Ludmila Kravetz* a été honorée du titre de Héros de l'Union Soviétique.

* * *

Terenti Semionovitch Maltsev se rendait à Kourgan pour assister à une conférence de jeunes naturalistes. Tout à coup des battements se firent entendre dans le moteur et la voiture stoppa. Le conducteur jeta sur *Maltsev* un regard confus.

— Il faut qu'on retourne, *Terenti Semionovitch*, la panne est grave.

— Allez y, retournez. Pour moi, il n'en est pas question. Les enfants m'attendent à la conférence.

Ceci dit, il se mit à marcher sur un chemin gelé, recouvert d'une légère couche de neige. Il soufflait un vent glacé, il tombait de la neige fondue, mais, comme

par un fait exprès, pas une seule voiture n'allait dans la même direction. *Maltsev* marchait depuis déjà plusieurs heures et se disait en bougonnant qu'il n'arriverait pas à temps, qu'il serait en retard et que les enfants seraient déçus.

Le car de ligne le rejoignit bien loin, là où il n'y avait plus une seule habitation, ni d'arrêt d'autocar avec un abri tant convoité.

— Camarade *Maltsev*?! — s'étonna le conducteur en ouvrant la porte.

— Je me dépêche à Kourgan, cher camarade. Si on accélérât un tout petit peu? — demanda *Maltsev* en s'installant sur le siège avant.

Quand le car entra en ville, il ne restait quelques minutes seulement avant l'ouverture de la conférence. Tout le monde s'inquiétait maintenant dans le car. Ayant oublié leurs soucis, les voyageurs, tous ensemble, prièrent le conducteur: «Ecoute, si on allait d'abord là où se tient la conférence?»

Celui-là pouffa de rire: «J'allais vous demander la même chose».

— Merci, camarades! *Terenti Semionovitch* salua les gens à la ronde, serra chaleureusement la main du chauffeur.

De quoi parlera-t-il aux enfants?

Il leur racontera comment un *kolkhoze* a été organisé dans son village natal, comment on l'a élu chef de culture, combien dur mais honorable il est de cultiver le blé pour son pays. Il leur dira aussi qu'ils doivent accumuler des connaissances et apprendre à aimer la terre pour, tout en acceptant les soins de la Patrie, savoir rendre.

Chef de culture connu dans le pays entier, deux fois Héros du Travail Socialiste, membre honoraire de l'Académie Nationale des sciences agricoles Lénine, *Terenti Semionovitch Maltsev* a un immense auditoire qui est constitué d'écoliers-membres des équipes de production, d'étudiants de l'Académie *Timiriazev*, de jeunes cultivateurs, de lecteurs de la «*Komsomolskaïa Pravda*»... Pour accomplir son devoir, estime *Terenti Semionovitch Maltsev*, tout cultivateur — et un jeune en tout premier lieu — doit remplir quatre «obligations»: savoir, pouvoir, vouloir et agir.

...Le soir tombait. Sous les reflets du soleil couchant le petit champ semblait être de couleur framboise. C'était aussi la couleur des deux moissonneuses qui récoltaient les blés. Sur une bande moissonnée on voyait un homme qui avançait à partir des machines. Il marchait lentement en posant fermement ses pieds nus sur le chaume.

— Bonjour, vous venez de loin? commença l'homme en tendant la main aux visiteurs. Et de poursuivre avec des excuses:

— Vous savez, je ne peux pas marcher dans le champ avec des chaussures. A travers la semelle je ne sens pas la terre.

Cependant elle est vivante, la terre, notre nourrice... Eh bien, on commence à parler ici-même, en plein champ? Il faut que j'aie voir encore une équipe aujourd'hui.

Et Terenti Semionovitch Maltsev s'est mis de nouveau à arpenter les champs. Ce faisant, il décidait où on faucherait en tout premier lieu et où on devrait attendre. Par moments, il s'arrêtait pour broyer des épis dans ses paumes, soufflait le son et souriait en versant une poignée de grains d'une main dans l'autre:

— Les blés sont abondants cette année.

* * *

Elle ne peut pas s'imaginer sa vie sans ses multiples occupations et soins. Elle estime que ce sont là les composantes de son bonheur. S'il en est ainsi, *Nadejda Konstantinovna Loukiantchenko* est une femme heureuse. Le travail lui plaît et cela est l'essentiel.

C'est précisément ce qu'elle a dit aux écoliers qui l'avait invitée à leur rassemblement de pionniers. Ces derniers lui demandèrent de les entretenir du métier d'éleveur et de leur expliquer comment elle était parvenue à une telle maîtrise dans son travail, comment était devenue Héros du Travail Socialiste.

— Tout travail doit être exécuté avec amour, vous n'aurez pas alors à craindre les difficultés qui sont partout. Mon métier de trayeuse n'est pas du tout facile. Mais il faut prendre intérêt à ce que vous faites. Vous retrouverez alors la persévérance et l'opiniâtreté et ne manquerez pas d'atteindre votre but. Essayez de vous habituer au travail dès l'enfance, cela vous servira durant toute votre vie. Je le sais d'après ma propre expérience.

...Nadejda était toute petite quand elle a perdu son père qui périt pendant la Grande Guerre nationale. Sa mère resta seule avec 7 enfants. Aux dures années d'après-guerre la mère de Nadejda a travaillé au kolkhoze, les enfants l'ont aidée...

En 1954 Nadejda est venue à la ferme. Depuis lors elle y travaille comme trayeuse.

Maintenant Nadejda Konstantinovna excelle dans son métier. En plus d'avoir appris de traire des vaches avec adresse, elle a maîtrisé les rudiments de zootechnie et de médecine vétérinaire. Ceux qui ont affaire aux animaux, ont besoin de telles connaissances, estime-t-elle, cela pour mieux comprendre les animaux et pour mieux les soigner.

De bon gré Nadejda Konstantinovna fait part de ses connaissances et de son expérience à ses compagnes et aux jeunes. Ce n'est pas un fait du hasard que depuis plusieurs années, la ferme où elle travaille, est une des meilleures dans le district. Les gens laborieux sont toujours et partout entourés de respect. Pour la deuxième fois les compatriotes de Nadejda Konstanti-

novna Loukiantchenko l'ont élue au Soviet régional des députés du peuple.

Grâce à ses actions instantes, un jardin d'enfants et une nouvelle ligne de bus ont été ouverts dans son village — Nadejda Konstantinovna a beaucoup de bienfaits à son actif. Elle tient à ce que son kolkhoze se consolide, que les gens y vivent mieux et soient sûrs de leur avenir.

* * *

Quand *Denis Ivanovitch Verchinine* allait dans son village natal pour montrer à ses compatriotes la décoration honorifique qu'on lui avait accordée pour son travail, il se sentait très ému. Tourneur à l'usine d'automobiles de Gorki, Denis Ivanovitch n'était pas fort en paroles, mais il savait travailler, exerçant son métier en maître, en vrai créateur. Tout le monde à l'usine le respectait pour son travail.

Les voisins l'ont couvert d'éloges en disant: «Ton père aurait été content de toi, Denis, c'est que lui-même il était un excellent menuisier et savait ce que vaut le travail.»

Pendant la Grande Guerre nationale les Verchinine ont vécu à Gorki, le père de Denis travaillant à l'usine d'automobiles et lui étudiant dans une école professionnelle. Un des meilleurs élèves, Denis devait, après ses cours, se rendre à l'usine qui manquait de main d'œuvre, surtout de tourneurs. De concert avec les adultes, Denis y façonnait des obus destinés à être envoyés au front. Un an plus tard, à la sortie de l'école professionnelle, Denis Verchinine est arrivé à l'usine pour de bon et s'est mis à travailler dans le même atelier comme tourneur diplômé. Depuis ce jour il ne manque plus à son métier. Cela fait déjà 40 ans qu'il travaille dans le même atelier, toujours au même poste.

En plus de connaître parfaitement son métier, d'exceller dans son travail, Verchinine essaye constamment de se perfectionner. Quelque pièce qu'on lui confie, même la plus simple, il pense toujours à la fabriquer plus vite, avec une meilleure qualité et avec moins de dépenses. Cela est devenu un trait de son caractère. Denis Ivanovitch tâche de léguer ce trait à ses élèves, de leur inculquer le sens de la responsabilité, mais aussi une attitude créatrice envers le travail. C'est précisément ainsi que Denis Ivanovitch Verchinine, Héros du Travail Socialiste, travaille durant toute sa vie.

* * *

Le monde entier a observé l'expédition unique des stations automatiques soviétiques vers la planète «Vénus» et la comète de «Halley». Alors que le Pentagone mettait au point le programme de «guerres des étoiles», le projet «Véga» a servi d'exemple de coopération pacifique de nombreux pays dans l'exploration de l'espace. L'avenir ap-

partient à cette coopération. Pour la réalisation du programme «Véga» l'académicien R. Z. Sagdéev, Prix Lénine, directeur de l'Institut des recherches spatiales de l'Académie des sciences de l'U.R.S.S. et chef du projet, a été honoré du titre de Héros du Travail Socialiste.

Enumérer toutes les réalisations de l'Institut des recherches spatiales veut dire dresser une anthologie de nos succès dans l'étude du cosmos. Mais le projet «Véga» est devenu pour l'Institut son «heure de gloire». L'idée de lancer des stations automatiques vers la comète de «Halley» via «Vénus» appartenait à Sagdéev lui-même. Les scientifiques de l'Institut et leurs collègues d'autres centres de recherches l'ont aidé à traduire dans les faits cette idée audacieuse. Ainsi tout ce qui avait été conçu s'est réalisé.

Les travaux, tenus dans le cadre du programme «Vénus-Halley», ont réuni à l'Institut des savants de nombreux pays du monde et chacun d'eux voulait parler à l'académicien Sagdéev. Cela leur a réussi.

Aussitôt que le programme a été épuisé, Sagdéev a abordé les préparatifs d'une nouvelle expédition de stations automatiques. La logique de la science implique un mouvement constant, la vie d'un savant — l'aspiration vers l'inconnu. En 1988 deux sondes automatiques soviétiques mettront le cap sur la planète «Mars» et son mystérieux satellite «Phobos». Le projet «Phobos» réunit encore plus de pays participants que le projet «Véga».

* * *

En 1986 l'acteur *Mikhaïl Alexandrovitch Oulianov* s'est vu attribuer le titre de Héros du Travail Socialiste pour ses grands mérites dans la promotion de l'art théâtral soviétique et une intense activité sociale. Le jour-même de la publication du décret sur l'attribution de cette haute distinction, Oulianov a eu une rencontre avec les milieux artistiques de Moscou. L'acteur y a parlé de sa voie dans l'art, répondu aux nombreuses questions des spectateurs, fait part de ses impressions du XXVII^e Congrès du P.C.U.S. où il avait assisté comme délégué, parlé des tâches de l'art liées au changement dans notre vie sociale.

...Pour apprendre l'art d'acteur, Oulianov a eu recours à tous ceux qui pouvaient l'aider en la matière. Dans sa jeunesse il apprenait auprès des acteurs du théâtre évacué à cette dure époque de guerre dans la petite ville sibérienne où Mikhaïl a passé son enfance.

Après la guerre il a étudié à l'école auprès du théâtre dramatique d'Omsk, ensuite à Moscou, à l'école du théâtre Vakhtangov. C'est dans ce même théâtre qu'il joue jusqu'à présent.

A la sortie de l'école du théâtre,

Oulianov travaille avec acharnement comme s'il voulait essayer tous les rôles des contemporains que le théâtre et le cinéma pouvaient lui proposer. L'un après l'autre viennent les rôles où l'acteur parle aux spectateurs de ce qui leur est proche, de ce qui fait partie de leurs propres destinées et biographies. Ce sont les rôles de géologue ou de secrétaire du comité du parti, d'ingénieur principal d'une importante usine ou de maréchal...

Pour l'interprétation du principal rôle dans le film «Le président du kolkhoze» Mikhaïl Oulianov s'est vu attribuer le Prix Lénine. Il a incarné dans ce film un véritable fils de son époque. Pour y parvenir il lui a fallu posséder non seulement un grand talent de comédien et beaucoup de maîtrise, mais aussi avoir un cœur de citoyen, de patriote, d'artiste authentiquement populaire.

Mikhaïl Oulianov, maître de l'art socialiste, affirme la beauté de l'homme actif. Il prend à cœur les personnages qui tendent à pénétrer les valeurs authentiques de la vie et luttent pour elles en défendant la beauté et la vérité. L'ouvrier des chemins de fer Edyguéi d'un roman de Tchinguiz Aïmatov, un de ses derniers rôles au théâtre, est un véritable maître de la vie, son philosophe, son bâtisseur.

Oulianov travaille beaucoup à la télévision et à la radio. Sa voix diffusée à la radio fait revivre l'immense monde des lettres classiques russes, les pages des meilleurs écrivains contemporains. Il lit du Gogol, Tvardovski, Choukchine, Raspoutine, Choukhov...

Mikhaïl Oulianov soutient que l'acteur dramatique en tant que citoyen et artiste doit aider le spectateur à comprendre la vie, à la rendre meilleure. C'est ainsi qu'il entend son travail, son devoir, sa vocation.

Le texte «Les exploits des Soviétiques dans le combat et le travail» (en langue russe) a été préparé par I. N. Mamitcheva

Примерный учебный материал для факультативных занятий по английскому языку в X классе

(Первая и вторая четверти)

Первая четверть

В учебный материал первой четверти включены тексты, вопросы и задания по проблемам: «Что значит жить и трудиться по-коммунистически?» и «В чем красота человека?».

УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ «ЧТО ЗНАЧИТ ЖИТЬ И ТРУДИТЬСЯ ПО-КОММУНИСТИЧЕСКИ?»

Занятие I

I. Новые слова:

to behave — вести (себя);
spirit — дух;
society — общество;
youth — молодежь;
to unite — соединять, объединять;
knowledge — знания.

II. Сообщение учителя:

The Great October Socialist Revolution made the people think and behave in a new way. Peoples' attitude to work also has changed. You know, of course, that the term "subbotnik" was first introduced in the difficult days of 1919. Railway workers in Moscow rebuilt three locomotives¹ that day without pay. Now millions of Soviet people work a day on the traditional subbotnik every year on the anniversary of the birth of Vladimir Ilyich Lenin. Soviet people work on Communist Subbotniks with great enthusiasm.²

What do we mean when we say, "Let's work and live in a communist way"?

People say that a man is known by his work. When a school pupil plays an active role in his Komsomol organization and learns well this fact speaks for itself. He is a member of the collective and takes an active attitude to life. This attitude is shown by concrete activity which is useful to society and people as a whole.

To live in a communist way is to be among those who fight for a better future. It means to be interested in social and political life, to develop friendship with progressive

young people of other countries. It means to know the present and the past of your motherland, your town or village. To live in a communist way is to meet with leading workers, to take part in youth festivals, mass meetings, sport competitions, concerts.

A man is known by his work, not by what he says about himself. And to work in a communist way is to unite learning with labour activities.

A lot of roads are open to Soviet young people. But each of you should choose your own road in life. You will use your energy and knowledge on this road of communist construction.

III. Вопросы учащимся:

1. What is meant by "to live and work in a communist way"?

2. How can a school pupil take an active attitude towards life?

3. What do you do to unite learning with labour activities?

4. What will you do after finishing school to try to work and live in a communist way?

IV. Задания для проведения беседы³:

1. What is the communist attitude towards work? How do you understand "education in work and for work"?

Опоры выполнения: be interested in highly productive work; help to improve production; fulfil and overfulfil the production plan; the main educator is labour; develop a positive attitude towards work; socialist labour becomes an important factor in the all-round development of the individual.

2. All school pupils take part in socially useful work. What kind of socially useful work do you do?

Опоры выполнения: make useful things in school workshops; work in agriculture; take part in Subbotniks; help industrial workers in their labour activities.

3. Discuss how you can show that you value the honour of your school as highly as your own. Do you think your own honour and the honour of your school are the same thing or different? Can the one exist without the other? What are the opinions of the members of your group?

4. What do you and your classmates think should be done to defend the honour of one's school successfully?

Опоры выполнения: improve results in studies; give comradely help to other pupils; be active in and out of school; do social work in class (school); work in the fields; go in for sports, take part in sports competitions.

5. Let your partner tell you whether he thinks everything is being done to uphold the honour of your class (school).

Tell him what you think about it.

¹ Слово locomotive воспринимается по догадке.

² Слова enthusiasm, role, position, concrete, social, mass, energy включены в список интернациональных слов учебника английского языка для X класса.

³ В заданиях использованы некоторые лексические единицы, ранее встречавшиеся в текстах для чтения.

6. Explain how mutual aid is organized by the pupils of your form. What is your own idea of mutual aid (mutual help among school pupils)?

Занятие II

V. Учащимися прослушивается сообщение учителя⁴:

TAKE A MILLION, PLEASE!

After I. Savvateyeva

The man in the train compartment was very sceptical about my story. "Well, do you know what eighty million means?" he asked me. Those millions never left him in peace during our trip. From time to time he would repeat, "A saving of eighty million roubles! And it has been done by a boy. Please write in your newspaper what it is really about when you get more information."

And here is what I can say now. In reality the saving was eighty-five million — the possible economic effect of a rationalization proposal made by Herman Leontyev. This young man is only about twenty but he is a man of many professions.

How did he come to make his rationalization proposal?

It all began long ago when he lived in his village in Chuvashia. There was a water-tower near his house. He could often see water running down the walls of the tower. Leontyev worked out his own system of automatic regulation in water-towers. He was still an eighth-former at that time. The schoolboy from a Chuvash village started working because he was always sure: "If something is wrong, it must be corrected." Herman's rules are: "Work must be done very carefully" and "If you have made a thing, it must serve for a long time". I should say this is the main thing about Leontyev's work.

He was never afraid of work. When he was still a schoolboy he repaired refrigerators together with his father during his school holidays. It was at that time that he got an idea of how to regulate the water level in water-towers. To bring this idea to life he made everything with his own hands. That's why somebody said about him: "Leontyev thinks with his hands."

When Herman was a ninth-former he sent his proposal to "Yuny Tekhnik" magazine. His proposal seemed interesting and he was helped to introduce it in a factory.

Specialists found the schoolboy's idea very useful and promising. And Leontyev continued his work. As a student of a technical secondary school he travelled several times to factories and state farms in other parts of the country to carry out experiments.

All this was done by Herman when he was 18—19 years old. He did it unofficially,

without pay. He did it because "any work must be done properly".

VI. Задания для проведения беседы:

1. Why did Herman Leontyev begin to take an active part in the rationalization movement? Does this fact show his active attitude to life?

2. Many young workers are authors of rationalization proposals. How can you explain their success in this field?

3. If you have a low level of discipline in your class, the standard of knowledge is low also.

Ask your partner why this is so. Ask him what he thinks can be done to do away with⁵ a low level of discipline and low standard of knowledge. What is your opinion?

4. Discuss together what you must do to make good progress in studying and in discipline.

5. Explain how your Komsomol organization works with school pupils.

Опоры выполнения: the Komsomol group pays special attention to the pupils who are not very good at their work; the Komsomol organization is always in contact with all teachers; slow learners are always helped; the questions of progress and discipline are discussed regularly.

6. Sometimes it may be very difficult to do homework assignments without outside help (in the language of the school rules "to carry out assignments by yourself").

Discuss the difference between comradely help given freely and cribbing (copying from one another).

7. Say what you think about:

- a) a pupil who refuses to carry out a task given by his form-master or monitor;
- b) your classmates who sometimes refuse to answer a question at a lesson.

УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ «В ЧЕМ КРАСОТА ЧЕЛОВЕКА?»

Занятие I

I. Новые слова:

character — характер; персонаж;
mind — мнение, мысль;
spirit — дух;
modest — скромный;
kind — добрый;
to respect — уважать;
neighbour — сосед.

II. Сообщение учителя: "Boys and girls!"

One of Chekhov's characters said that everything must be beautiful in a person — face, dress, spirit and mind. We don't mean good looks alone when we speak about someone's beauty. We want also to see, as Chekhov wrote, a "beautiful spirit and mind" in a person. And very important

⁴ В этом сообщении использованы новые слова: compartment, saving, proposal, water-tower, to repair, level.

⁵ to do away with — покончить с чем-либо

are his or her character and actions.

But what is to be done if the face isn't so beautiful? Should we take this fact too seriously? Of course not! Besides, as an American proverb goes, "Beauty is a very fine thing, but you can't live on it."

At the same time a modest, kind and honest person is respected and liked by everybody. "One good deed deserves another," says an English proverb.

Do you think there is beauty in a person who has good looks but doesn't respect old people? And those who wear fashionable clothes are not beautiful at all if their conduct in the street and in other public places isn't good. There is an old English proverb about such people: "Clothes don't make the man."⁶

Real beauty means more than a perfect body and clothes. A person may have good looks but what about his or her "spirit and mind"?

We know many examples of the heroism of the Soviet people in the Great Patriotic War and peace-time. All those heroes have shown the beauty of their character by their actions.

Some young people may not be able to see beauty when it is near them. So take a good look at your neighbour. Try to find out his or her interests and what he thinks about. Then a rich and beautiful world may open before you."

III. Вопросы учащимся:

1. What do we mean when we speak about someone's beauty?

2. What kind of people are respected and liked by all members of society?

3. A perfect body is only a part of beauty. What, to your mind, is real beauty?

4. There may be a girl (boy) in your class who is a favourite with all of you. What can you say about that girl (boy)?

IV. Задания для проведения беседы:

1. Each of you think of examples of persons (in real life or in literature) with beautiful faces, dress, spirit and mind. Discuss your examples together.

2. Do you think that a beautiful spirit and mind could make a face beautiful, even though the features are quite ordinary? Each of you express your opinion. Discuss each other's opinion.

3. Discuss with each other the traits of character in people that should be respected.

Опоры выполнения: diligence (трудолюбие); humanity (человечность); thrift (бережливость); respectfulness (уважение к другим людям); politeness (вежливость); pride (гордость, самолюбие); truthfulness (правдивость); faithfulness (верность); sincerity (искренность); self-command (самообладание); courage (мужество).

4. A modest man never talks much of himself.

⁶ Не одежда красит человека.

Ask your partner how a person may show his modesty.

Опоры выполнения: respects people; is critical about his own services and shortcomings; doesn't try to have special privileges and rights; readily obeys the requirements of social discipline.

5. Discuss what you like and what you don't like in some young people's behaviour in the street and in public places.

6. Tell your partner what you would do if you were in the company of people whose behaviour you didn't like.

Опоры выполнения: tell them to stop that behaviour; show no sign of being with those people; explain to them what is bad about their behaviour; leave them as soon as possible.

Занятие II

V. Учащимся предлагается рассказ для аудирования⁷.

LIVE YOUR OWN LIFE

After S. V. Mikhalkov

I've just shut the door after a young man who visited me at an unusual hour. It was Alexander P., earlier, a young poet. When he was still a schoolboy, he would send me large packets of his poetry. Then he sent me several copies of a factory newspaper. That newspaper sometimes published whole pages of his poetry with the author's portrait.

The conversation was difficult for both of us.

The people of the factory where he works have always been very good to him. He was loved and respected because he was a poet, because he was so serious and talented.

But Alexander wanted to find more fame as a poet. He spent every evening in the library reading works by different poets. He rediscovered many unknown poets of the past whose names and works have been forgotten.

Alexander began to choose the best verse by these forgotten poets and publish them in the factory newspaper under his own name. And then, of course, everything came out.

He came to my place because that was the end of everything for him. He did not seem a serious person to his comrades any more. The girl whom he loved dearly left him. There was an unhappy young man in front of me who didn't know what to do next. But I must say that there were some symptoms which gave hope of a change for the better. He wanted to work honestly in the future.

We agreed that he would come next time with his own verse. It wouldn't be so good and talented. But it would be honest, his own. The main thing for him now was not only to

⁷ В этом рассказе использованы новые слова: poetry, to publish, fame, verse, to lie, feeling.

write honest verse. That verse had to be about honest life. About his own life and not about a life which did not belong to him.

I am sure that to lie in one's verse and feelings means to live another person's life. It means that your life is dishonest. It means not to live at all.

First this lie may not be seen by other people. But sooner or later it will become known. And then you may well say, "What I have done!"

V. Задания для проведения беседы:

1. Why was the conversation between the author and the young man so difficult?

2. How can you explain the change in the attitude towards Alexander P. on the part of factory workers and his friends?

3. What can you say about the young poet's morality? What lesson has life taught him?

4. Soviet writers have created many wonderful characters in their books. Speak about your favourite literary character.

5. Say what you know (from press reports, TV or radio broadcasts) about facts of great courage displayed when saving socialist property or people's lives.

6. Discuss what young people should do to become persons of noble character.

Опоры выполнения: serve people; be ready to help each other; be honest; be true to one's principles; cultivate bravery and courage in themselves.

7. Comment on this quotation of Alfred Tennyson, an English poet of the 19th century: "My strength is as the strength of ten, because my heart is pure."

8. "Clothes make the man" and "It's not the gay coat that makes the gentleman" are two English proverbs. Which of them, in your opinion, is correct? Give your reasons during the discussion.

9. Nikolai Ostrovsky, the famous Soviet writer, wrote: "Man's dearest possession is life..." and it should be given "to the finest cause in all the world — the fight for the Liberation of Mankind."

Discuss why N. Ostrovsky considered the liberation of mankind the finest cause in all the world.

Вторая четверть

В учебный материал второй четверти включены тексты, вопросы и задания по проблемам: «Дело наших отцов — наше дело!» и «Быть современным — что это значит?».

УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ «ДЕЛО НАШИХ ОТЦОВ — НАШЕ ДЕЛО!»

Занятие I

I. Новые слова:

forefront — передовая линия;
civil — гражданский;
to close — закрывать;
title — звание;
to master — овладевать;
scientific — научный.

II. Сообщение учителя:

"Boys and girls!

1988 will be the 70th anniversary of the creation of the Komsomol. It is a great jubilee and young people all over the country will celebrate their holiday with new successes in their work and studies.

The Leninist Komsomol has always marched in the forefront of the builders of Communism. Today there is, in fact, no sphere of our economic, cultural and social life in which the young people don't take part.

What are the traditions of the Komsomol?

It was a very difficult time for our country. The people were fighting on many fronts of the Civil War, defending the young Soviet state.

Komsomol members fought along with Communists in those years. "The district Komsomol Committee is closed. Everybody has left for the front." Signs like these were often seen in those days on the doors of Komsomol committees.

During the Civil War, the Komsomol members took an active part in industrialization, in the collectivization of agriculture, in the fulfilment of the first five-year plans.

Of the heroism of Komsomol members in the Great Patriotic War there are many thousands of examples. Three and a half million Komsomol members were awarded orders and medals. The title of Hero of the Soviet Union was awarded to 11,000 people; 7,000 among them were Komsomol members.

After the war members of the Komsomol took their places in the most difficult sectors of the country's great work of socialist construction.

We say that Soviet youth fight for the ideals of the October Revolution. What does this mean? The main task of school Komsomol organizations is to help school pupils to master knowledge. They should also develop the pupils' social and political activity.

The Komsomol committees in industry and agriculture have another important task. It is to help to fight for scientific and technological progress. They should mobilize millions of young workers and collective farmers to carry out this task.

The main work and patriotic duty of all Soviet school pupils is to study well. Together with all other young people of our country they struggle actively for peace. In this way they follow the heroic fighting and labour traditions of their fathers and grandfathers".

III. Вопросы учащимся:

1. How will you celebrate the 70th anniversary of the Komsomol?

2. What are the best traditions of the Komsomol?

3. What examples of the heroism of Komsomol members in the Great Patriotic War can you give?

4. What can you say about young people's participation in peace-time construction?

IV. Задания для проведения беседы:

1. Say why the main work and patriotic duty of all Soviet school pupils is to study well.

Опоры выполнения: prepare for a profession or trade; be ready to take an active part in the life of the country; master knowledge so as to become an educated and cultured citizen; be an active fighter for the fulfilment of the Party programme of communist construction.

2. Discuss how active the Komsomol members of your class are; what they do and what they could do if they put a little more energy into social work.

3. Tell your partner what you think should be done to make the activities of your school Komsomol organization more interesting.

4. Describe how the Komsomols of your town (district) preserve the labour traditions of the Komsomol.

5. Describe how young workers and collective farmers can fight for scientific and technological progress in industry and agriculture.

Опоры выполнения: master advanced technology; take an active part in the rationalization movement; help to introduce new machines, instruments and methods of work.

З а н я т и е II

V. Учащимся предлагается текст для аудирования⁸.

WHAT WE WANTED TO BE

After B. Vasilyev

When we were ninth-formers Valentina Andropovna gave us an essay to write: "What Do I Want to Be?". All boys wrote that they wanted to become Red Army commanders. Even Vovik Khramov, who was a peaceful boy, wanted to be a tankman. I remember that this piece of news was very pleasant for everybody in class.

Yes, we did not want an easy life and we had chosen our road in life ourselves. We thought about the army, about fighter-planes and warships day and night. We considered ourselves grown-up men, and there wasn't any other profession for men better than to join the army.

I was lucky. I was as tall as my father was when I became an eighth-former. And as my father was a Red Army commander his old uniform was given to me. All my classmates were sorry because they did not have such a uniform. Even Iskra Polyakova.

"The tunic is certainly too large for me," said Iskra after trying it on. "But how comfortable it is. Especially if you draw your belt in tight."⁹

⁸ В тексте используются новые слова: essay, even, lucky, uniform, tunic, to depend.

⁹ to draw one's belt in tight — туго затянуть пояс

I often think about those words because they reflected the age. All of us tried to belt ourselves tight as if we were going to fight next minute. As if our readiness for struggle and victory depended only on how we were dressed.

We were young but we did not think about personal happiness. We thought about a personal heroic deed. We did not know that a heroic deed had to be prepared for. We did not know that it developed slowly before it was performed. We did not know but our fathers and mothers knew. They knew what a heroic deed meant, they had seen and felt the great fire of the revolution.

VI. Задания для проведения беседы:

1. Do you think the youth of the first generations of Komsomols was different from the youth of the present-day Komsomols? What things are different and what things have remained the same? What hasn't changed in the life and work of the Komsomols?

Опоры выполнения: always march in the forefront of the builders of communism; take an active part in the creation of the material and technical basis of Communism; participate in all spheres of economic, cultural and social life; work with great enthusiasm in all sectors of the front of communist construction.

2. The Komsomol has sent millions of its members to work on construction sites¹⁰. They are skilled, educated people who have studied for different professions.

Discuss what you should do to be well suited for a job on a construction site.

Опоры выполнения: know one's profession very well; be ready for difficult work; not to be afraid of difficulties; prepare for work in the collective and with the collective; be able to show initiative (take the initiative).

3. The young people of our Soviet country are brought up¹¹ to respect labour.

What do you know about the ways veteran workers give labour education to young people (the movement of mentors)?

Опоры выполнения: teach young people their own professional skills; help them to become useful members of the labour collective; explain the importance of personal responsibility to society; advise on how to master a trade successfully and how to use one's leisure well.

4. Young people in the USSR are active in trade unions and other mass organizations of the working people. Why is it necessary for them to take part in social life?

Опоры выполнения: take an active attitude to life; educate oneself to be a useful member of society; learn how to become active in social life; fulfil one's public duty (social assignments).

¹⁰ construction site — строительство, строительная площадка

¹¹ to bring up — воспитывать

5. Discuss the things that are common to the work of all YCL organizations.

Опоры выполнения: careful attitude to work; wish to improve results in studies and work; be where young people's energy, ability and strength are needed; work with their own hands, together with other people.

УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ «БЫТЬ СОВРЕМЕННЫМ — ЧТО ЭТО ЗНАЧИТ?»

З а н я т и е I

I. Новые слова:

fashion — мода;
relation — отношение;
firm — стойкий;
quality — качество.

II. Сообщение учителя:

"Boys and girls!

Young people speak often about fashion. One of the questions which interests them is the relation between fashion on one hand and morality and politics on the other.

Fashion is not neutral. A person's character, likes and dislikes and even his ideas may be revealed by his or her clothes. You know that there are some young people who try to look different from other people. There is no real art in their way of dressing. They only want to express themselves in an unusual way.

Some "modern" young people think that success in life means having prestige possessions. They may even try to get such things in a dishonest way.

But how can a person become really modern?

One of the ways is serious reading and thinking. A modern man is a thinking man, firm, active and creative. He or she must be true to communist ideas and moral ideals.

You may say that these qualities were modern in all ages. That's right. But all young people of today ought to have these traits".

III. Вопросы учащимся:

1. Why do we say that fashion is not neutral?

2. What is the best way to express oneself?

3. How would you describe success in life?

4. What qualities in a person do you value?

5. What things are of value to you?

IV. Задания для проведения беседы:

1. Psychologists say that very often people who are not sure of themselves are easily satisfied with a second-class fashion. Do you agree? What else can you say?

Опоры выполнения: like to draw other people's attention to themselves; are afraid to remain unnoticed; self-affirmation is quite natural for young people.

2. Discuss the best way of self-affirmation.

Опоры выполнения: diligence; skill; cultural level; principled position; ability to communicate; helpful to other people; useful

in the collective.

3. A modern person is interested in the social and political life of our country. He reads newspapers and understands what is going on in the world. Tell your partner (and ask him) what else you ought to do to consider yourself modern.

4. Modern people, members of the Komsomol, have always been in the forefront of communist construction. Give some examples.

З а н я т и е II

V. Учащиеся прослушивают сообщение учителя¹².

CHARACTER TEST

After R. Minasov

After finishing school Tatiana Vasina went to a building site in Dzerzhinsk, a growing town in the Gorky Region. She mastered the trade of a bricklayer there and soon became one of the best workers.

Here is what she said to a correspondent.

It was in the spring of 1974. One day their team-leader came from the city Komsomol Committee looking very glad. He didn't speak for some time, thinking about something. Then he said, "Well, Tanya, gather your things together. You're going to BAM. I was asked to select the best fifteen builders to work there."

And her answer was, "Let them send the whole team. We're fifteen, as you know."

They went to Yaroslavsky railway station from the Kremlin Palace where the 17th Komsomol Congress was held.

After arriving in Tynda the team was given a difficult assignment. They had to build a tall 48-flat house. It was the first building of its kind in Tynda.

When Tanya came to the building site and looked around, she was not very happy. The bricks, as well as some other building materials, were of a very low quality.

Tanya did not lose a minute. She went to the brick-yard to have a serious talk with the administration. "We cannot and will not work with your bricks," she said. "You must improve the quality of your bricks as soon as possible. We can't wait."

Her visit to the brick-yard produced quite an effect. Excellent bricks started coming to the building site.

...New houses have gone up in Tynda. Beautiful streets which begin in the centre of the town end among the trees of the taiga.

And what about Tanya Vasina, a bricklayer? She is a deputy of the Supreme Soviet of the Russian Federation. She has been awarded an order. She is a Leninist Komsomol prizewinner.

"A building site tests one's character," says

¹² В сообщении использованы новые слова: test, building site, bricklayer, to select, supreme.

Tatiana Alexandrovna. "It was so in Pavel Korchagin's days. It was so on our Baikal-Amur Railway."

VI. Задания для проведения беседы:

1. Describe the traits of Tatiana's character which make her a modern person.

2. What should you do now to be useful to our country?

Опоры выполнения: try to become a well-educated person; ready to fight for communist ideals; develop one's abilities; enter a profession for which one is well suited; take an active attitude to life.

3. Some young people are not sure of themselves. They are unable to take up serious activities. What would you advise

them to do?

Опоры выполнения: know their strong points better; find activities which suit them; fight their defects; be more active in what they are less successful now.

4. A modern person is, of course, a personality. Discuss what young people should do to become a personality.

Опоры выполнения: to be noble; well-bred; honest; kind; hard-working; have respect for other people; do good without talking about it; develop will-power; do good without waiting for any kind of payment.

Б. С. ОСТРОВСКИЙ, Таганрог

Новые книги

В 1987 году в издательстве «Просвещение» выходит в свет третье, доработанное издание книги для чтения на английском языке в X классе средней школы «Под знаменем Великого Октября». Составление и адаптация Э. Н. Муратова и Е. Г. Муратовой.

Книга представляет собой сборник рассказов и отрывков из художественных и публицистических произведений советских и зарубежных авторов. Она состоит из семи глав, каждая из которых включает рассказы об определенном периоде жизни Страны Советов — от истории ее создания до наших дней.

Книга открывается отрывком из романа А. М. Горького «Мать», который является как бы прологом к следующей главе, посвященной событиям октябрьских дней 1917 года. Глава включает воспоминания участников этих исторических событий о В. И. Ленине, Ф. Э. Дзержинском, Я. М. Свердлове, рассказы о штурме Зимнего дворца, о первых декретах Советской власти; здесь же читатели познако-

матся с произведениями прогрессивных американских журналистов: отрывками из книги Дж. Рида «Десять дней, которые потрясли мир», рассказом А. Р. Вильямса о первых днях молодой Советской республики. Последующие главы книги содержат рассказы о гражданской войне, о строительстве социализма в нашей стране, о подвиге советского народа в Великой Отечественной войне, о послевоенном строительстве и о важнейших событиях современной общественно-политической жизни страны. В книге показана огромная роль Коммунистической партии Советского Союза — вдохновителя и организатора исторического творчества масс, руководящей и направляющей силы нашего общества.

Особый интерес у десятиклассников вызовет глава, посвященная XXVII съезду КПСС. В нее вошли важные составные части основных документов съезда, рассказы о советской политике мира, о планах социального развития нашей страны

в двенадцатой пятилетке и т. д.

По сравнению с предыдущим (1982 г.) изданием материал книги значительно обновлен. Помимо рассказов о XXVII съезде КПСС введены новые тексты, посвященные комсомолу, новые высказывания видных деятелей международного коммунистического и рабочего движения о нашей стране, о Коммунистической партии Советского Союза и ее роли в современном мире.

Книга написана доступным для учащихся X класса средней школы языком, хорошо иллюстрирована, снабжена постраничным комментарием, где объясняются незнакомые слова и страноведческие реалии, которые могут вызвать затруднения у читателя. В конце книги имеется англо-русский словарь.

Книга «Под знаменем Великого Октября», составленная в соответствии с программой Министерства просвещения РСФСР, поможет учащимся в работе над темой «Наша страна». Она несомненно вызовет большой интерес у читателей.

Из опыта работы педагогического вуза

Упражнения при функционально направленном обучении грамматике

Общие характеристики грамматических упражнений, структура этих упражнений, логика построения, подбор, а также языковой материал непосредственно зависят от избранной методологической основы обучения. Естественно предположить поэтому, что и в рамках функционально-коммуникативного подхода к обучению грамматике, идеи которого получают все большее распространение, следует особо выделить проблему упражнения и рассматривать общие и частные вопросы, с ней связанные, с соответствующих позиций. В настоящее время, по-видимому, преждевременно говорить о каком-либо устоявшемся опыте обучения грамматике в русле функционального направления. В данной статье, адресованной педагогическому вузу, делается попытка, с одной стороны, наметить некоторые общие черты учебной функциональной грамматики английского языка, какой, по мнению автора, она должна быть, а с другой — дать соответствующую трактовку тем упражнениям, которые уже сейчас используются в практике преподавания, определить место этих упражнений в общей работе по грамматике, дать стимул к составлению аналогичных упражнений.

Функциональная грамматика, построенная специально для обучения (учебная функциональная грамматика), представляет собой, в нашем понимании, единство подхода к языку (рассмотрение коммуникативных возможностей грамматических явлений) и к обучению (учет конкретных условий обучения, осуществляемого с определенными целями и с данным контингентом обучаемых). Хотя функциональное направление в лингвистике в первую очередь связывают с анализом фактов языка «от значения», это отнюдь не исключает рассмотрения языковых явлений «от формы» (1). Учебная функциональная грамматика уже в силу своего назначения предполагает именно сочетание подхода к грамматическому явлению «от формы» и «от значения» как при работе над теорией, так и в упражнениях.

Подобное сочетание тем более существенно, что при обучении грамматике за основу нередко принимается как бы нерасчлененное понятие грамматического явления, которое оказывается недостаточным, если рассматривать конечную цель обучения грамматике с позиций речевой деятельности. В приложении к конкретному грамматическому материалу, по-видимому, точнее ставить вопрос не о том, как научить употреблению в речи, скажем, артикля, а о том, каким сторонам артикля («от формы» и «от значения») следует обучать, чтобы добиться его правильного употребления учащимися в высказывании, относящемся к тому или иному виду речевой деятельности и имеющему определенную коммуникативную задачу. Грамматическое явление в данном случае, как мы полагаем, можно представить в описании «от формы» как некую совокупность функционально значимых признаков разного рода. Методическая трактовка этих признаков, на наш взгляд, позволит более рационально формулировать грамматическое правило, сделает его истинно рабочим за счет освобождения от всего лишнего, случайного.

При рассмотрении существующих лингвистических описаний грамматических явлений с целью выделения функционально значимых признаков следует учитывать не только релевантность этих признаков для коммуникации, но и возможности положительного переноса из родного языка обучаемых (в данном случае русского).

В связи со всем, сказанным выше, хотелось бы подчеркнуть, что учебная функциональная грамматика предполагает не принципиально новый подход к грамматическим явлениям, а, скорее, переосмысление их свойств, иную группировку этих свойств, их методически направленный отбор из всего того, что предлагает лингвистическая теория.

Проиллюстрируем кратко рассмотренные положения с помощью темы «Артикль». Для того чтобы в дальнейшем была возможность определить коммуникативную значимость артикля, в описании его функционально значимых признаков должны найти отражение такие его стороны, как а) роль в отнесении следующего за ним слова к определенной части речи (слово, следующее за определенным или неопределенным артиклем, является существительным), б) роль в отнесении следующего за ним слова к определенному разряду внутри существительного (к существительным исчисляемым или неисчисляемым), в) роль в актуализации понятия, выраженного существительным (предмет единственный в своем роде в данной ситуации или нет),

г) роль во введении нового в предложение (вводит новую информацию или нет). На этой основе можно составить набор свойств для каждого из артиклей (в том числе и «нулевого») и сравнить их между собой. В ходе работы над артиклем должно произойти усвоение всех указанных сторон. Обучаемые должны осознать, что существительное в английском языке обычно употребляется с артиклем (его отсутствие значимо за исключением некоторых особых случаев); употребление неопределенного артикля (например, *He has a long nose*) вовсе не означает, что предмет не является единственным в своем роде, просто говорящему в данном случае нужно сообщить не это; артикль отражает субъективное задание говорящего/пишущего (говоря об одном предмете, нельзя употребить форму множественного числа, артикль же избирается согласно ситуации). Все это должно послужить основой для функционально направленного описания артикля. Если обратиться к примеру по теме «Видо-временные формы глагола», то можно выделить функциональную значимость таких признаков форм *Continuous*, как выражение действия а) одного, б) однократного, в) незаконченного, г) время совершения которого четко указано или недвусмысленно понимается из ситуации.

Грамматическое описание «от значения», составленное в учебных целях, также может иметь четкую практическую направленность только в том случае, если оно представляет собой дискретное описание коммуникативных функций грамматических явлений или групп явлений (например, коммуникативных функций модальных глаголов с общим значением «необходимость», напрямую зависящих от того, нужно ли выразить необходимость, проистекающую от самого субъекта действия или обусловленную другими лицами или внешними обстоятельствами).

Таким образом, функциональная грамматика должна прежде всего содержать теоретическое описание двух видов — «от формы» и «от значения». Упражнения, в свою очередь, должны четко соотноситься с теорией как по сути, так и по рубрикации и отражать тип общей функциональной направленности обучения грамматике. В соответствии со сказанным, на наш взгляд, можно выделить два круга упражнений:

А. Упражнения с преимущественной ориентацией на форму.

Б. Упражнения с преимущественной ориентацией на значение.

Прежде чем перейти к рассмотрению упражнений первого круга, отметим, что описание «от формы» есть в своей основе таксономическое описание, которое в зависимости от рассматриваемого явления может содержать спецификацию форм этого явления, их соотношение с грамматическим значением, некоторые синтаксические, стилистические и текстовые характеристики. Еще раз подчеркнем, что подобное описание отвечает

своей задаче (направленности на коммуникацию) только при условии строжайшего отбора всех признаков на основе их функциональной значимости. По нашему глубокому убеждению, обучение грамматике может быть успешным только в том случае, если нет ни «лишней» теории, ни, как следствие, «лишних» упражнений.

При выполнении упражнений первого круга в центре внимания обучаемого оказывается та или иная форма во всей ее многогранности (прежде всего, связь формы, представленной в минимальном контексте, со значением, представленным по возможности в виде совокупности признаков, а также дифференциация категориальных форм в минимально контрастирующих парах).

Несмотря на видимое разнообразие ошибочных употреблений, их причиной часто является незнание или неправильное понимание основного грамматического значения формы. Так, например, непонимание сути значения форм *Continuous*, обозначающих действия в процессе, т. е. действия незаконченные, приводит к многочисленным ошибкам типа **She was looking at him for a moment*. Хочется особо отметить, что грамматическое значение связано с формой столь же жестко, как и лексическое. Как невозможно вместо слова «стол» употребить слово «стул», так далеко не безразлично, какое выбрать время или артикль. Для того чтобы учащиеся поняли, что такой выбор может самым существенным образом повлиять на смысл их высказывания, можно привести несколько специально подобранных примеров: «Если в предложении *She rose from the chair she had been sitting on* употребить *was sitting*, получится, что она одновременно встала со стула и продолжала на нем сидеть» и т. п.

Не касаясь стандартных упражнений на распознавание и образование форм, сразу скажем, что упражнения в дифференциации, например, видовых форм, предпочтительно содержащих один и тот же глагол, можно использовать как основу для объяснения. Это прежде всего может быть анализ типа «Скажите, выражают ли подчеркнутые формы

1) одно (единичное) или одно из нескольких действий;

a. *She **laughed** and went out of the room.*
b. *I looked at her. She **was laughing**.*

2) действие, совершившееся однажды или повторяющееся;

a. *He often talked about his brother.*
b. *He **was talking** about his brother when I came into the room.*

3) продолжающееся или законченное действие;

a. *I **waited** for him for two hours yesterday.*
b. *When I came he **was still waiting** for me.*

4) действие, время совершения которого точно указано или не указано.

a. He was an educated man. He read a lot.
b. I was reading when you telephoned yesterday».

В результате выполнения упражнений описанного вида обучаемые усваивают, что формы Continuous употребляются только в том случае, если одновременно имеются все четыре указанных признака; если хотя бы один из этих признаков отсутствует, употребляются формы Indefinite. Это положение многократно закрепляется в разнообразных упражнениях, четко направленных на соотнесение данной формы с соответствующим значением. Продолжая разговор о глагольных формах, можно предложить, например, упражнения в соотнесении данной формы с соответствующим контекстом:

She smiled.

a. "So you will not tell me anything?" She shook her head and...

She was smiling.

b. "I want to tell you something." He looked at his sister with surprise ...

По этому же принципу могут быть подготовлены упражнения в раскрытии скобок. При работе «от формы» мы считаем весьма полезным также условный перевод, дающий возможность использовать развернутые ситуации, в которых достаточно выпукло обозначается разница в интересующих нас явлениях. Для условного перевода можно предложить упражнения, состоящие из двух частей: в первой части используются контрастирующие ситуации с формами одного глагола, во второй — неконтрастирующие ситуации. Приведем пример первой части такого упражнения.

Известно, что формы несовершенного вида русского глагола соответствуют в английском языке как формам Continuous, так и формам Indefinite (писал — was writing/wrote), поэтому можно предложить, например, ситуации, содержащие предложения типа «{...} Он писал короткие рассказы и очерки для различных журналов», «{...} В то время он писал пьесу» и т. п. При работе «от формы» известную роль могут сыграть также перевод с русского на английский на хорошо подобранном языковом материале, использование кратких диалогов по моделям.

Как показано выше, в основе многих упражнений с преимущественной ориентацией на форму лежит выбор. При этом можно предложить обучаемым выбор из двух взаимоисключающих возможностей, например: I (saw, have seen) him yesterday. В грамматических пособиях упражнений такого рода довольно много. Однако если подходить строго, то выбора в данном случае фактически нет: нужно употребить правильную форму, другая же не соответствует нормам языка. Иными словами, имеется «выбор» между правильным и неправильным. На определенном этапе такие упражнения допустимы, поскольку помимо всего прочего они

дают как бы «запрещающий» контекст, формирующий отрицательный языковой опыт (в данном случае таким контекстом является слово yesterday). Однако наряду с подобными упражнениями для осознания глубинного инвариантного значения форм очень полезны упражнения, в которых предлагаются равновероятные возможности употребления этих форм в пределах одного предложения. Например, учащимся дается предложение «Она читала эту книгу», которое может быть переведено двояко (She read this book/She has read this book), и предлагаются краткие контексты типа a. She may help you. b. She was a little girl then. Можно также дать подобные предложения с последующей задачей придумать соответствующий контекст и объяснить изменение смысла высказывания (2). Очень полезны упражнения этого вида при прохождении темы «Артикль» (обучаемые работают с парами предложений типа I saw a film yesterday/I saw the film yesterday).

При работе «от формы», как нам кажется, необходимо использовать более трудные, «размытые» ситуации, т. е. такие, в которых количество подсказывающих признаков минимально и правильное употребление зависит именно от понимания значения формы. Хороший эффект (особенно в работе над перфектными формами) дают переводы достаточно трудных ситуаций с английского на русский и их последующий анализ, например: One of the things I rang up for was to ask for Norma's address. I saw her at the party. I promised her a book and wrote down her address, but of course I've lost it as usual. Подчеркнутые английские глаголы переводятся на русский язык одинаковыми формами. Однако в английском языке в последнем случае употребляется перфект, поскольку время совершения прошедшего действия здесь не может быть определено, между тем как время совершения других действий (promised и wrote down) легко выводится из контекста (at the party). Подобные ситуации можно предложить для условного или обычного перевода с русского на английский.

Выбор лежит также в основе значительной части упражнений на сочетаемость и на некоторые стилистические ограничения при использовании грамматических явлений в сфере устной или письменной речи (на уровне неформального и официального общения). Хотелось бы особо отметить тот факт, что удельный вес упражнений, направленных на отработку определенных функционально значимых признаков грамматических явлений, может быть различным в зависимости от характера явления. Достаточно очевидно, что при работе, скажем, над неличными формами глагола или модальными глаголами упражнения на сочетаемость играют весьма заметную роль, в других разделах их может быть меньше.

Представляется, что неперенным компонентом упражнений с преимущественной

ориентацией на форму должны быть упражнения, направленные на усвоение текстообразующих функций грамматических явлений, особенно артиклей, местоимений, видо-временных форм глагола. Если в ранее упоминавшихся упражнениях окружающий текст, ситуация могли служить своеобразным фоном для грамматического явления, то в упражнениях этого рода текст выдвигается на первый план. Однако, по нашему мнению, при обучении грамматике в первую очередь следует идти не от текста как такового, а от грамматического явления и его роли в построении текста. Можно несколько по-иному расставить акценты в заданиях к упражнениям, например в артикле, сделать упор на его текстообразующую функцию. В частности, полезно объяснить, что предложения типа *The girl had large blue eyes and dark hair* практически не могут употребляться изолированно, и попросить учащихся подобрать предшествующий контекст, например: *I turned round and saw a girl. The girl...* (можно попросить их также продолжить описание, в результате чего получится более развернутый контекст). Аналогично могут быть построены упражнения для усвоения перфектных и пассивных форм: обучаемым должно быть понятно, что предложения типа *She has been learning English for a year* требуют продолжения, иначе неясно, почему говорящего интересует, что действие продолжалось в течение всего указанного периода времени. Подобные примеры можно было бы умножить, однако достаточно очевидно, что обучение грамматике с выходом в текст представляет собой сложную проблему и нуждается в исследовании.

По нашему мнению, при работе «от формы» следует использовать не только неречевые, но и речевые упражнения (3). Не имея возможности подробно остановиться на этом вопросе, отметим, что число упражнений, которые можно было бы отнести к речевым и использовать при работе «от формы», не очень велико. К тому же нельзя рассчитывать на то, что учащиеся овладеют грамматическими единицами на уровне речи в рамках только грамматических упражнений. Никакое количество упражнений, например в артикле, даже речевых, не даст нужного эффекта без постоянного внимания к грамматике и поддержки сформированных умений и навыков в ходе самой разнообразной работы над языком.

Среди речевых упражнений можно предложить прежде всего ответы на вопросы. Хотя вопросы, естественно, составляются таким образом, чтобы вызвать употребление некоего грамматического явления и нередко сами его включают, содержание речи при ответе формируется самим обучаемым. Помимо ответов на вопросы можно использовать упражнения следующих видов: «Скажите, при каких обстоятельствах человек может произнести следующее ... (например: *If I were you I should help him*)»; «Дополните ситуации, используя ... (например:

It would be very kind of you, thank you)»; «Скажите, что вам нравится или не нравится, объясните почему. Употребите ... (например: *I like dancing*)»; «Опишите, что вы видели, используя ... (например: *to see somebody do something*)»; «Выразите свое мнение о каком-либо человеке, употребив ... (например: *I believe him to be very intelligent*)». Задания к упражнениям подобного рода можно сформулировать так, чтобы они были пригодны для парной работы. Основой для речевых упражнений могут быть также рисованные сюжеты.

Переходя к рассмотрению упражнений с преимущественной ориентацией на значение, мы хотим подчеркнуть следующее.

Во-первых, при работе над грамматикой должны рассматриваться прежде всего значения (и, соответственно, коммуникативные функции), непосредственно выводимые из языковых форм. Это определяет как структуру теоретического описания «от значения», так и характеристики, а также набор предлагаемых упражнений. К примеру, развивая мысль, высказанную выше о модальных глаголах с общим значением «необходимость», можно сказать, что глагол *must* выражает субъективную модальность. В коммуникативном плане это позволяет использовать его в тех случаях, когда говорящему/пишущему нужно сообщить о том, что он сам считает для себя необходимым (т. е. эта необходимость исходит от него самого, а не от какого-либо другого лица или внешних обстоятельств).

Следовательно, упражнения «от значения» должны быть построены таким образом, чтобы неизбежно вызвать употребление конкретного грамматического значения. Упражнения, имеющие эту цель, могут составить первую подгруппу упражнений «от значения». Они чаще всего будут основываться на ситуациях. В частности, по темам «Видо-временные формы глагола» и «Наклонения» можно использовать упражнения, включающие описание действий какого-либо лица в определенной ситуации и имеющие задания типа «Перечислите свои действия в то время, когда вы собираетесь на занятия спортивной секции», или «Представьте, что вы пришли на вокзал. Что делали люди на платформе перед отправлением поезда?», или «Скажите, что бы вы сейчас сделали, если бы у вас было три часа свободного времени».

Во-вторых, в английском языке для выражения определенного грамматического значения (в широком смысле) нередко имеется целый ряд средств (например, для обозначения будущих действий служат по меньшей мере семь форм и структур). Таким образом, и соответствующая часть теоретического описания, и упражнения должны быть нацелены на соотнесение грамматического значения с соответствующими формами и структурами. Вполне естественно, что здесь уместны упражнения, предполагающие выбор. Поскольку выбор из достаточно боль-

шого количества форм создает известные трудности, представляется необходимым начать работу с рецептивных упражнений типа «В данных предложениях (ситуациях, диалогах) подчеркните все формы, обозначающие будущее действие, назовите их»; «Скажите, в каком из предложений выражено единичное, заранее запланированное действие, а в каком одно из регулярно повторяющихся действий (a. I'm leaving tomorrow morning. b. The train leaves at five)»; «Прочитайте данные ситуации. Объясните, почему в первой ситуации употреблена форма *will ask*, а во второй — *is going to ask*» и т. п. В дальнейшей работе можно использовать разнообразные упражнения, представляющие собой ряд ситуаций, составленных таким образом, чтобы обучаемый сознательно выбирал грамматическое средство в зависимости от коммуникативной задачи. Это прежде всего упражнения в соотношении данных форм с соответствующим контекстом, а также упражнения, имеющие задание «Из приведенных в скобках форм выберите наиболее подходящие для данной ситуации». Можно использовать также условный перевод, предварительно указав весь набор языковых средств, из которых нужно сделать выбор. Нелишними будут упражнения, имеющие форму кратких диалогов («Разыграйте...», «Представьте...» и т. п.). Полезными могут быть также ответы на вопросы. Все вышеуказанные упражнения составляют вторую подгруппу упражнений с преимущественной ориентацией на значение.

Последний вопрос, который хотелось бы обсудить, представляет известную сложность. Дело в том, что существует направление, в рамках которого под функциональной (или коммуникативной) грамматикой понимается прежде всего рассмотрение разноуровневых, принадлежащих к различным категориям единиц для выражения определенных коммуникативных интенций. Однако для подобного системного описания грамматики английского языка (а системность составляет одно из основных требований к учебной грамматике) в настоящее время далеко не всегда имеется реальная основа в виде хорошо изученного с этих позиций лингвистического материала. Поэтому данный материал представляет собой, скорее, резервный, потенциальный раздел учебной грамматики. В то же время не следует полностью сбрасывать со счетов уже имеющиеся разработки по соотношению коммуникативных намерений с языковыми средствами их выражения. В учебном материале можно отразить отдельные темы (например, «Средства выражения разрешения» или «Способы выражения сомнения») и предложить обучаемым соответствующие упражнения, которые составят третью подгруппу упражнений, ориентированных на значение. В основе этих упражнений опять-таки лежит выбор языкового средства, но на этот раз языкового средства, которое может принад-

лежать не только к грамматическому уровню. Данные упражнения (большей частью типа «Представь ...», «Вырази ...», «Скажи ...» и т. п.) не отличаются существенно от упражнений предыдущей подгруппы. Они составляются таким образом, чтобы учащийся правильно употреблял в зависимости от коммуникативной задачи разнообразный языковой материал, например средства для выражения совета: модальные глаголы (*You should stay in bed. You ought to be more polite*), формы сослагательного наклонения (*I'd advise you to see a doctor. If I were you I'd write him a letter*); эти языковые средства используются для воздействия на других людей и, хотя по сути своей не так уж далеки от прямых распоряжений и требований, звучат значительно мягче, чем предложения типа *Stay here! You are to stay here till I come back*.

В заключение хотелось бы сказать, что, так же как и упражнения «от формы», упражнения «от значения» могут быть речевыми и неречевыми, однако в упражнениях с преимущественной ориентацией на значение общий баланс сдвинут в сторону речевых упражнений. Весьма существенно отметить также, что оптимальное соотношение упражнений «от формы» и упражнений «от значения», использование различных их видов в определенном наборе, их количество зависят от конкретных условий обучения. В этом проявляется второй аспект учебной функциональной грамматики, а именно учет конкретных условий обучения, осуществляемого с определенными целями и с данным контингентом учащихся. Другими словами, не может быть универсальной функциональной грамматики, однако в целом функционально-коммуникативный подход предлагает такую трактовку языкового материала, на основании которой можно строить краткие, необходимые и достаточные правила, а также составлять эффективные упражнения, способствующие формированию у обучаемых умений и навыков грамматически правильной речи.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. На необходимость синтеза двух направлений анализа — от формы к значению (от средств к функциям) и от значения к форме (от функций к средствам) — указывает, в частности, А. В. Бондарко. См.: Бондарко А. В. Функциональная грамматика. — Л., 1984; его же. К теории функциональной грамматики // Проблемы функциональной грамматики / Под ред. В. Н. Ярцевой. — М., 1985.

2. Польза подобных упражнений обосновывается, например, в следующей статье: Baudrillard L. Modalités verbales: syntaxe et sémantique // Linguistique fonctionnelle et enseignement du français. — Paris, 1976.

3. Мы принимаем трактовку неречевых и речевых упражнений, предложенную Б. А. Лапидусом. См.: Лапидус Б. А. Типология упражнений: дискуссия продолжается // Иностр. языки в высшей школе. — 1979. — Вып. 14.

Т. А. КАЗАРИЦКАЯ, Москва

Подготовка студентов пединститута к внеклассной работе по иностранному языку в школе

В новой редакции Программы КПСС указывается на то, что партия будет вести целенаправленную работу по идейно-политическому, трудовому и нравственному воспитанию советских людей, формированию гармонически развитой, общественно активной личности. Выполнение программных установок партии требует усиления воспитательной функции школы, поэтому в настоящее время подготовку к воспитательной деятельности следует рассматривать как сердцевину профессионально-педагогического образования будущего учителя.

Внеклассная работа по иностранному языку, являясь неотъемлемой частью целостного учебно-воспитательного процесса, вносит большой вклад в реализацию практических, воспитательных, образовательных и развивающих возможностей этого предмета.

Анализ подготовки студентов к организации внеклассной работы в школе дает основание констатировать, что уровень этой подготовки не соответствует возросшим требованиям, предъявляемым к выпускникам института в настоящее время. Изучение данной проблемы, обобщение опыта факультетов иностранных языков позволяют выделить два пути формирования умений, необходимых для проведения этого вида воспитательной деятельности: непосредственный и опосредованный, что соответствует комплексному характеру методической подготовки будущего учителя иностранного языка. Непосредственный путь предполагает участие студентов в организации такой работы в школе в период непрерывной педпрактики. Опосредованный путь предусматривает проведение внеаудиторной работы по предмету на факультете¹. В данной статье автор продолжает рассмотрение этой проблемы.

Целенаправленное наблюдение за деятельностью студентов факультета иностранных языков Нижнетагильского пединститута в период непрерывной педпрактики на первом—третьем курсах показало, что при проведении внеклассной работы в школе студенты сталкиваются с целым рядом трудностей: они не осознают должным образом специфики этой работы, не учитывают ин-

дивидуально-психологические особенности учащихся, их интересы, затрудняются в планировании, составлении сценариев и т. п. Иными словами, студентам не хватает специальных методических знаний, у них недостаточно развиты профессионально значимые умения.

Определенный практический опыт, приобретаемый во время педпрактики, нуждается в систематизации и теоретическом осмыслении. Это способствовало бы совершенствованию и закреплению требуемых умений.

Данные факторы обусловили разработку программы обязательного спецкурса (для студентов первого—третьего курсов) «Внеклассная работа по иностранному языку в средней школе» и особой методики его проведения, которые соответствовали бы изменившимся условиям организации учебно-воспитательного процесса на факультетах иностранных языков в связи с введением непрерывной педпрактики.

При определении содержания спецкурса в первую очередь требовалось учесть межпредметные связи. В курсе «Введение в учительскую специальность» студенты получают теоретическое обоснование внеклассной работы; изучение в курсе педагогики особенностей, форм и видов воспитательной работы в школе, проблем развития, воспитания вооружает студентов знаниями в целом. В спецкурсе освещается специфика внеклассной работы по иностранному языку; раскрывается ее роль в достижении практической, образовательной, воспитательной и развивающей целей обучения предмету; конкретизируются ее возможности в обучении иностранному языку как средству общения, в формировании всесторонне и гармонически развитой личности школьника, что обуславливает необходимость в процессе внеклассной работы выявлять способности и дарования учащихся, создавать условия для их реализации. В плане достижения развивающей цели обучения во внеклассной работе по предмету содержание спецкурса включает подготовку студентов к формированию таких умений и навыков школьников: учебно-организационных, учебно-интеллектуальных, учебно-информационных и учебно-коммуникативных (Н. А. Лошкарева).

Соответствующие разделы курса педагогики знакомят студентов с вопросами планирования учебно-воспитательного процесса, общедидактическими принципами обучения. Преподавателям следует непременно отметить, что главными из них являются соответствие содержания и организации внеклассной работы по иностранному языку требованиям комплексного подхода к обучению, воспитанию и всестороннему развитию личности ученика, связь учебной и внеклассной работы, систематичность, преемственность в организации и содержании между первым и вторым этапами обучения, реализация межпредметных связей. Обсуж-

¹ Подробнее этот вопрос освещен в статье М. Ю. Брискиной в подборке под заголовком «О подготовке будущего учителя иностранного языка к проведению внеклассной работы по предмету» (Иностр. языки в школе.— 1984.— № 4).

дая на лекциях содержание, вопросы организации и основные формы внеклассной работы по иностранному языку, необходимо, опираясь на общедидактические принципы, раскрывать основные требования к отбору материала для внеклассной работы, подчеркивая значение его идейно-политической направленности, познавательной и эстетической ценности, соответствия интересам и индивидуально-психологическим особенностям учащихся.

Большая роль мотивации в изучении иностранного языка, необходимость учитывать интересы учащихся при проведении внеклассной работы обусловили включение в содержание спецкурса подготовку студентов к тому, как определить мотив в изучении иностранного языка школьниками, а также их интересы в плане внеклассной работы по предмету.

Очень важным является умение будущего учителя создавать творческую атмосферу в коллективе учащихся, развивать их инициативу, самостоятельность, ученическое самоуправление, заинтересованность в результатах общего дела.

Овладевая умением планировать внеклассную работу, студенты учатся определять тему мероприятия, формулировать его цель и конкретные дидактические задачи, продумывать сценарий, предусматривая наглядность, музыкальное оформление, использование ТСО. Рассмотрение отдельных групповых и массовых форм внеклассной работы предполагает разбор методики их проведения. Студенты знакомятся также со списком рекомендуемой литературы.

Как известно, клуб интернациональной дружбы является одной из распространенных форм внеклассной работы по иностранному языку, поэтому в содержании спецкурса специально рассматриваются его возможности в осуществлении задач интернационального воспитания, его примерная структура, содержание работы отдельных секций и т. п.

Непрерывная подпрактика обуславливает необходимость проведения спецкурса (лекционных и практических занятий) в тесной взаимосвязи с внеклассной работой по предмету, проводимой студентами в школе. Лекции и часть практических занятий предшествуют практической деятельности студентов в школе. Они приобретают специальные методические знания и овладевают практическими умениями. Другая часть практических занятий спецкурса включена в расписание после проведения внеклассных мероприятий в школе; на этих занятиях систематизируется и обобщается приобретенный опыт, совершенствуются и закрепляются необходимые умения.

Спецкурс рассчитан на 16 учебных часов: 3 лекции и 5 практических занятий.

Темы лекций таковы: «Место и значение внеклассной работы по иностранному языку в системе учебно-воспитательного процесса

в школе» (2 часа; второй семестр, третья неделя), «Содержание, принципы организации и основные формы внеклассной работы по иностранному языку в средней школе» (2 часа; третий семестр, третья неделя), «Организация и методика руководства школьным клубом интернациональной дружбы» (2 часа; пятый семестр, вторая неделя). Все три лекции предваряют внеклассную работу по иностранному языку, проводимую студентами в период подпрактики. Методические знания, получаемые на лекциях спецкурса, в курсе педагогики и психологии, позволяют студентам при организации внеклассной работы опираться на теоретические положения, развивают педагогическое мышление.

Суть практических занятий спецкурса (время проведения каждого из них — 2 часа) состоит в оптимальном сочетании теории и практики в обучении. Сроки проведения практических занятий определялись с учетом цели и содержания каждого из них.

Первое занятие «Наблюдение за постановкой внеклассной работы по иностранному языку в школе» целесообразно провести во втором семестре (12-я неделя), чтобы дать возможность первокурсникам обсудить результаты наблюдений, обменяться мнениями, теоретически осмыслить значение этой работы в реализации целей обучения.

Второе практическое занятие «Определение мотивов изучения школьниками иностранного языка, их интересов в плане внеклассной работы по предмету. Планирование внеклассной работы» проводится в третьем семестре (четвертая неделя). На нем студенты рассматривают роль мотивов в изучении иностранного языка, знакомятся с методикой их определения, обсуждают вопросы планирования внеклассной работы, заранее составленные примерные планы. Приобретенные умения являются основой для проведения подобной работы в школе в период подпрактики.

На втором курсе в соответствии с планом проведения внеклассной работы по иностранному языку студенты проводят в школе такие мероприятия, как, например, викторина, конкурс, устный журнал, конференция и т. п. Подбор материала, его адаптация, составление сценария требуют соответствующей подготовки. Третье практическое занятие, на котором рассматриваются вопросы проведения индивидуальных и групповых форм внеклассной работы, проводится в четвертом семестре (вторая неделя).

На четвертом практическом занятии рассматривается специфика массовых форм внеклассной работы по иностранному языку, разбираются заранее составленные примерные сценарии отдельных мероприятий. Занятие проводится в пятом семестре (вторая неделя).

На втором и третьем курсах студенты посещают мероприятия, которые проводят товарищи, анализируют их. Накопленный

опыт нуждается в систематизации и теоретическом осмыслении. К концу пятого семестра завершается работа над рефератом по проблемам внеклассной работы. Возникает необходимость обсудить наиболее интересные из них. Таким образом, цель последнего, пятого, практического занятия спецкурса, проводимого в пятом семестре (12-я неделя), — подведение итогов, обобщение результатов.

Во время методических консультаций в период непрерывной педпрактики студентам предлагаются специально разработанные задания (в индивидуальном порядке или группам). Выполненные задания рассматриваются на практических занятиях спецкурса, которые носят характер дискуссии; при этом обеспечивается максимальная активность студентов. Обсуждение заданий проводится после усвоения соответствующего теоретического материала, что дает возможность проверить качество усвоенных знаний, закрепить, уточнить и конкретизировать их.

Каждое задание направлено на формирование конкретного, отрабатываемого в данный момент профессионально значимого умения. Вначале даются задания по наблюдению за внеклассной работой по иностранному языку в школе, ознакомлению с учащимися, определению их интересов в плане внеклассной работы. Затем студентам предлагается подобрать материал для отдельных форм внеклассной работы, адаптировать его, составить сценарий и т. д.

Приведем примеры некоторых заданий.

1. Оцените деятельность учителя по организации общения в ходе внеклассного мероприятия.

2. Расскажите, каково образовательное значение данного внеклассного мероприятия.

3. Опишите роль проведенного мероприятия в реализации развивающей цели обучения иностранному языку.

4. Оцените воспитательную ответственность проведенного мероприятия.

5. Оцените его значение в плане совершенствования практических умений учащихся в овладении иностранным языком.

6. Определите мотивы изучения иностранного языка школьниками, а также их интересы в плане внеклассной работы.

7. Подберите необходимый материал и составьте примерный сценарий конкурса (устного журнала, вечера на иностранном языке, заседания КИДа).

Специально разработанные схемы деятельности помогают студентам выполнять эти задания. Приводим в качестве примера две такие схемы.

Примерная схема деятельности учителя иностранного языка при подготовке к внеклассному мероприятию по предмету в школе

1. Определить тему мероприятия, время

и место его проведения.

2. Сформулировать цель и конкретные дидактические задачи.

3. Назначить учащихся, которые будут заняты подготовкой к мероприятию.

4. Составить план подготовки, указать в нем фамилии ответственных и сроки окончания тех или иных видов работы.

5. Подобрать и проанализировать материал с учетом: цели, конкретных дидактических задач, актуальности содержания, познавательной ценности, идейно-политической направленности, возрастных и индивидуально-психологических особенностей школьников, лингвистических трудностей.

6. Продумать сценарий, его музыкальное оформление, наглядность в соответствии с целью и дидактическими задачами мероприятия, использование ТСО.

7. Предусмотреть возможность привлечения других учителей, комсомольской или пионерской организаций школы к проведению данного мероприятия.

8. Распределить материал между учащимися с учетом их индивидуальных особенностей, интересов, уровня владения языком.

9. Проводить индивидуальные занятия с учениками в процессе подготовки.

10. Следить за тем, как готовятся средства наглядности.

11. Провести генеральную репетицию.

12. Пригласить зрителей.

13. Проанализировать проведенное мероприятие.

Примерная схема анализа внеклассного мероприятия по иностранному языку

1. Тема мероприятия, ее актуальность, связь с современностью.

2. Количество занятых в нем учащихся.

3. Цель мероприятия, его дидактические задачи. Место данного мероприятия в общем плане воспитательной работы класса (школы).

4. Соответствие содержания и формы запланированной цели и поставленным задачам:

а) познавательная ценность мероприятия;

б) его идейно-политическая направленность;

в) значение мероприятия для повышения интереса учащихся к предмету;

г) его роль в воспитании школьников;

д) учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей учеников;

е) реализация межпредметных связей.

5. Связь анализируемого мероприятия с учебным материалом, изучаемым на уроке (тематика, языковой материал).

6. Творческий элемент в деятельности учителя и учащихся.

7. Уровень подготовки мероприятия:

а) языковая сторона выступлений

- (сообщений и т. п.) школьников;
 - б) музыкальное оформление;
 - в) использование ТСО;
 - г) соответствие наглядности эстетическим нормам и дидактическим задачам мероприятия.
 - 8. Отношение учащихся к мероприятию:
 - а) активность;
 - б) дисциплинированность;
 - в) заинтересованность.
 - 9. Анализ деятельности учителя, его умений:
 - а) педагогически целесообразно управлять коллективом школьников в ходе проводимого мероприятия;
 - б) определять поручения отдельным ученикам;
 - в) включать учащихся в работу;
 - г) вовлекать в работу пассивных ребят.
 - 10. Педагогический такт учителя.
 - 11. Психологический климат на внеклассном занятии.
 - 12. Воспитательная эффективность анализируемого мероприятия, его роль в формировании всесторонне и гармонически развитой личности школьника.
 - 13. Общее впечатление от мероприятия (насколько достигнута цель, решены ли поставленные задачи, довольны ли сами участники и зрители).
 - 14. Предложения по устранению недостатков мероприятия (в сценарии, в методике проведения и т. п.).
- В заключение хотелось бы отметить, что предлагаемый спецкурс (при условии участия студентов в проведении внеклассной работы по предмету в период непрерывной практики и внеаудиторной работы по предмету на факультете) содействует формированию умений, необходимых будущему учителю для проведения внеклассной работы по иностранному языку в школе, что приобретает особую значимость в период реализации школьной реформы.

М. Ю. БРИСКИНА, Нижний Тагил

Консультации

Безэквивалентные¹ лексические единицы и двуязычная коммуникация

При изучении и использовании иностранного языка в условиях советской школы учащиеся описывают на изучаемом языке окружающую их советскую действительность — политическую, экономическую, культурную. Учителю приходится искать иноязычные эквиваленты для обозначения целого ряда понятий. Предложить возможные решения при возникающих при этом трудностях — цель настоящей статьи².

I. Одноязычная языковая коммуникация может быть схематически представлена следующим образом (см., например: Миньяр-Белоручев Р. К. Учебное пособие по теории перевода. — М., 1976. — С. 18—19):

(I) $R \rightarrow S \rightarrow M \rightarrow D \rightarrow R$, где:

R (réalité) — действительность, предмет акта коммуникации.

S (source) — источник коммуникации (устной, письменной).

M (message) — текст, содержащий информацию, передаваемую в процессе коммуникации.

D (destinataire) — адресат акта коммуникации.

При этом постулируется, что, несмотря на различия в индивидуальном опыте, у Источника и Адресата, членов одного языкового коллектива, имеется одинаковый коллективный опыт, а именно: в самом общем виде оба коммуниканта одинаково представляют себе R, т. е. окружающую действительность.

В случае двуязычной коммуникации возникает необходимость в переводчике, к выполнению функций которого должны быть готовы не только учителя иностранного языка, но и выпускники школ с преподаванием ряда предметов на иностранных языках и лучшие выпускники всех средних учебных заведений.

¹ Безэквивалентные лексические единицы — это такие единицы, для которых обычно не находится готовых устойчивых эквивалентов в словаре. Эквиваленты для них создаются в процессе коммуникации.

² Материал статьи — единицы лексики русского языка, извлеченные из общественно-политических текстов 1970—1980 гг. В ней используется материал автора, собранный при работе над книгами для чтения на французском языке в старших классах средней школы, о XXV и XXVI съездах КПСС: «Le chemin du bonheur du peuple» (М.: Просвещение, 1978) и «Les sources d'un grand avenir» (М.: Просвещение, 1984).

В двуязычной коммуникации происходит усложнение акта коммуникации (I). Во-первых, между Источником (S) и Адресатом (D) появляется своего рода «промежуточный Адресат» (*Destinataire intermédiaire, D_i*), т. е. Переводчик, который одновременно становится «промежуточным Источником» (*Source intermédiaire, S_i*). Дело в том, что Текст (M), создаваемый Источником и предназначенный в принципе для Адресата, «попадает» к Переводчику, который преобразовывает его в иноязычный Текст (M_i) для Адресата. Во-вторых, в этом случае коммуникация затрудняется еще и тем, что не действует изложенный выше постулат в смысле отношения коммуникантов к действительности (R), а именно: здесь предполагается, что Источник (S) имеет один коллективный опыт — R, а Адресат (D) — другой — R_i.

Поясним сказанное. Для носителей русского языка *депутат* — любой выборный представитель, член выборного государственного учреждения; для француза *député* — только член Национального собрания страны. Слово *аптекарь* говорящий на русском языке понимает как работник аптеки, а его французский эквивалент *pharmacien* француз толкует как *personne qui tient une pharmacie* (см. другие примеры в работах В. Л. Муравьева).

Схема двуязычной коммуникации принимает, следовательно, такой вид:

(II) $R \rightarrow S \rightarrow M \rightarrow D_i \quad S_i \rightarrow M_i \rightarrow D \rightarrow R_i$, где

D_i S_i — «промежуточный Адресат и Источник», т. е. Переводчик.

M_i — перевод текста M.

D — Адресат, использующий перевод M.

R и R_i — окружающая действительность Источника акта коммуникации и Адресата, пользователя перевода.

Естественно, R и R_i во многом схожи — что, собственно говоря, и обеспечивает возможность коммуникации. Однако отличия R и R_i во многом затрудняют коммуникацию с использованием перевода.

II. В настоящей статье делается попытка описать способы снятия некоторых трудностей, возникающих при русско-французской коммуникации, точнее при построении на французском языке текстов, описывающих советскую действительность. Проблема в целом включает, по-видимому, следующие аспекты:

— учащийся видит, что для безэквивалентных лексических единиц существуют разные варианты перевода (в этом наш подход несколько отличается от подхода В. Г. Кузнецова (см.: Кузнецов В. Г. Реалии советской действительности и способы их перевода на французский язык // *Иностр. языки в школе*. — 1982. — № 1)). Это проблема собственно перевода;

— учащийся учится выбирать среди множества возможных эквивалентов наиболее

подходящие для нужд данного высказывания. Это проблема прагматики перевода (см.: Садиков А. В. Проблема перевода советских реалий в ее прагматическом аспекте // *Тетради переводчика*. — М.: Высшая школа. — 1984. — Вып. 21);

— сравнивая эквиваленты данной группы лексики на двух языках, учащийся осознает особенности построения текста соответственно на русском и французском языках. Это проблема сравнительной типологии (см.: Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков. — М.: Просвещение, 1983).

При коммуникации с использованием перевода возможны следующие случаи отношений D и R (в нашем случае: отношений франкоязычного Адресата с действительностью, описываемой в исходном русском тексте):

— Адресат располагает знаниями о R и лингвистически они закреплены в словарных русско-французских эквивалентах, например: *земля* — *terre, sol*; *дом* — *maison* и т. п.;

— Адресат не знает R, и тогда речь идет о безэквивалентной лексике, лексике с «фоновыми семантическими долями», «реалиях» и т. п. (см. работы Г. В. Чернова; Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова).

В этом последнем случае возникает необходимость создания лексического эквивалента. Ниже будут рассмотрены — на основе теории переводческих моделей — принципиально возможные пути создания французских эквивалентов лексических единиц, описывающих явления советской действительности (в большинстве случаев предлагаемые эквиваленты либо отсутствуют вообще в русско-французских словарях, либо представлены в них иначе).

III. Известно, что рассматриваемый как процесс межъязыковой перевод включает три этапа: анализ, т. е. выделение: А) формальных, Б) семантических, В) ситуационных составляющих исходного текста, «понимание» его; собственно перевод (*transfert*), т. е. переход от выделенных в результате анализа единиц исходного текста к соответствующим единицам переводящего текста и, наконец, синтез, т. е. построение результирующего текста на основе трансферированных единиц.

А) Установление формального соответствия между лексическими единицами исходного и результирующего текстов приводит при переводе либо к заимствованию, либо к кальке, например, *СЭВ* — *le SEV*; *колхоз* — *le kolkhoze*; *школа с группой продленного дня* — *école à journée de présence prolongée*. Очевидны как достоинства, так и недостатки такого способа перевода лексических единиц: в чужой язык вводятся не только новые понятия, но и новые для него слова и словосо-

четания. При этом искусственно расширяется лексический состав переводящего языка, «новорожденные» лексические единицы (в нашем случае французского языка) ощущаются в нем как «пришельцы», — причем либо контекст, либо их форма, либо все вместе взятое выдают их (в нашем случае) русское происхождение. Совершенно очевидно, что подобный способ передачи рассматриваемой в данной работе категории лексики не может быть широко рекомендован.

Часто схожесть формы исходной и результирующей лексических единиц способствует их уподоблению: возникает так называемая проблема «ложных друзей переводчика» (см.: Муравьев В. Л. Ложные друзья переводчика. — М.: Просвещение, 1985), причем здесь возможны следующие случаи:

— расширение лексического состава переводящего языка «легализируется» его словарями. Так, слово *комбинат* определяется в словаре Lexis — Larousse de la langue française так: «en U. R. S. S., unité industrielle groupant l'ensemble des établissements dont les activités sont solidaires»;

— расширение — продукт деятельности самого переводчика, создающего несуществующую единицу (в нашем случае) французского языка: *детский комбинат* — *combinat d'enfants (вариант не существующий во французском языке);

— используемый переводчиком эквивалент существует и в переводящем языке, однако с иным значением: например, *école française* при использовании в качестве эквивалента для русского понятия «школа с преподаванием ряда предметов на французском языке» сомнителен: французом это словосочетание интерпретируется скорее как школа, где обучение ведется на французском языке и французами. Более уместным будет, на наш взгляд, эквивалент *école à dominante française*.

Часто из-за особенностей лексической сочетаемости «ложными друзьями» переводчика оказываются употребительные словосочетания общественно-политической лексики. Так, если слову *база* и может соответствовать французский эквивалент *base*, то словосочетаниям:

- (1) *материально-техническая база*;
- (2) *топливно-энергетическая база*;
- (3) *строительная база*;
- (4) *материальная база* (партии, организации)

соответствуют эквиваленты, не использующие слово *base*:

- (1) *structures matérielles et techniques*;
- (2) *complexe énergétique*;
- (3) *infrastructures des travaux du bâtiment*;
- (4) *moyens logistiques* (d'un parti, d'une organisation).

Б) Большой интерес для переводчика представляет семантический анализ: в нем предусматривается выделение составляющих смыслов переводимой лексической единицы, например, в плане идей компонентного анализа. Здесь возможны следующие случаи:

1) Все выделенные семантические составляющие исходной (русской) лексической единицы переходят в переводящую (французскую) лексическую единицу, например:

СЭВ — Conseil d'Assistance Economique Mutuelle;

колхоз — exploitation collective;

школа с группой продленного дня — étude après la classe pour accueillir les enfants dont les parents travaillent; или: école à groupes d'études surveillées;

а также: *бригадный подряд* — prise en charge complète des travaux par une équipe unique des sous-traitants;

детский комбинат — crèche-garderie d'enfants;

вкладыш (диплома) — carnet résumant la carrière scolaire.

Очевидно, что полученные варианты наиболее полно передают смысл исходной лексической единицы, однако сами они несколько тяжеловаты и громоздки.

Конечно, при создании таких эквивалентов следует учитывать синтаксические, лексические и другие тенденции французского языка.

Так, существительному с прилагательным в русском языке может соответствовать распространенная ныне конструкция $N_1 + N_2$:

студенческий строительный отряд — détachement d'étudiants-bâisseurs;

спортивная школа — section «sport-études».

В роли N_2 может быть употреблен и англицизм:

головное предприятие — entreprise leader.

В современном языке, наряду со словом *club*, все чаще встречается слово *foyer*. Поэтому для передачи словосочетания *молодежный клуб* можно предложить вариант *un foyer de jeunes*.

2) Известно, что при коммуникации, в общем случае, необязательно эксплицитно представлять в лексических единицах все семантические составляющие выражаемых ими понятий. Недостающие семантические компоненты «восстанавливаются» по контексту точно так же, как зритель полотен художника-импрессиониста может «дорисовывать» нечетко выписанные элементы портрета или пейзажа. Так, для передачи единицы *бригадный подряд* достаточно сказать *équipe unique*, а бытовые корпуса на предприятиях можно перевести как *douches-vestiaires de l'entreprise*, хотя, вполне вероятно, что бытовые корпуса могут включать и иные компоненты.

3) Нередко при переводе наблюдается «перегруппировка» смыслов лексических единиц: понятия, имевшие в русском языке отдельное лексическое выражение, мо-

гут быть соединены в одной лексеме французского языка:

повышать техническую вооруженность труда — *techniser le travail*;

воспитывать сознательность у трудящихся — *conscientiser les travailleurs*,

и наоборот: одному русскому понятию могут соответствовать две или более лексические единицы французского языка:

октябрюта — *petits-octobristes*;

кроссовки — *chaussures sport-détente*.

Отметим, кстати, что нередко во французском эквиваленте эксплицитное (отдельное) выражение получает слово, указывающее на «национальное» происхождение исходной единицы:

матрешка — *poupée-gigogne russe*;

лыжи (беговые) — *ski nordique*;

лыжи (горные) — *ski alpin*.

Своеобразным знаком безэквивалентности лексической единицы, ее употребления в необычном для носителя переводящего языка значении могут служить кавычки: *красный уголок* — «*coin rouge*».

Однако неправильно сделанный семантический анализ неминуемо скажется на других этапах перевода и приведет к неверному варианту. Так, при переводе раздела программы советского радио из газеты *Правда*, изданной на французском языке 7 января 1986 г. (см.: Литературная газета. — 1986. — 5 февр. — С. 9), передача «Полевая почта «Юности»» названа «*Lettres des régions rurales envoyées à l'émission pour les jeunes*». Переводчик, видимо, не понял (здесь ошибка анализа) смысла идиоматического выражения *полевая почта* (надо — *secteur postal*), что и вызвало ошибку при построении текста — «*lettres des régions rurales...*».

При многозначности исходной лексической единицы переводчик должен выделить актуализированное в данном контексте значение и провести синтез (выбор переводящей лексической единицы) на основе именно этого значения. Так, слово *беспартийный* в текстах, описывающих, например французскую действительность, может иметь два различных толкования: 1) *не входящий в какую-либо партию*; 2) *не поддерживаемый какой-либо партией на выборах* и, следовательно, на уровне синтеза создаются два различных варианта перевода: 1) *sans parti*; 2) *sans étiquette, non-inscrit*.

Слово *товарищеский* имеет различные значения в словосочетаниях *товарищеский завтрак* и *товарищеский матч*, в результате чего при синтезе в первом случае имеем вариант перевода *déjeuner-prise de contact*, а во втором *match d'entraînement*.

В) В предисловии к русско-французскому экономическому словарю (Cavoleau

P. Terminologie industrielle soviétique. — P., 1980, préface. — P. 3) профессор

Б. Корблэй отмечает, что простое знание русского языка недостаточно для перевода на французский язык, например, экономического текста. Трудно установить соответствие между советскими и французскими реалиями в этой и во многих других областях. Следовательно, продолжает французский автор, необходимо понимать особенности организации различных советских предприятий и учреждений, конструкторских бюро и органов снабжения, находить им функциональное соответствие в словаре нашего языка (курсив наш — Е. Ш.).

Таким образом, третьим способом создания иноязычного эквивалента для понятия, отражающего специфическую действительность исходного текста, является нахождение слова, обозначающего сходное понятие действительности переводящего языка. Здесь наблюдается приспособление системы обозначений, принятой в исходном языке к системе обозначений переводящего языка.

Так, в русском языке при обозначении Пленума ЦК КПСС используется время (месяц) его проведения, например, *апрельский, январский Пленумы*; во французском языке принято обозначать *Пленумы ЦК ФКП* по месту их проведения, например, *la réunion d'Argenteuil du C. C. du P. C. F.*

При таком подходе для перевода рассмотренных выше примеров можно предложить следующие эквиваленты: *колхоз* — *groupement agricole d'exploitation en commun (GAEC)*; *СЭВ* — *Comecon*³; *школа продленного дня* — *étude* (ср. *rester en étude*) или *demi-pension*.

Вот еще несколько примеров подобного способа перевода, использующего элементы действительности R₁ (в нашем случае — французской):

кафедра — *unité d'enseignement et de recherche (UER)*;

курс, читаемый в вузе — *unité de valeur (UV)*;

председатель горсовета — *maire*.

Очевидно, что и у такого способа перевода есть свои достоинства и недостатки. К его позитивным моментам можно отнести то, что он понятен, привычен носителям (в нашем случае французского) языка. Они легче соотнесут его с определенным «куском» действительности, чем, например, непривычное заимствование или длинный вариант, использующий семантическое изъяснение. Однако, как и всегда при

³ Этот термин, употребляемый буржуазными средствами массовой информации, не выражает понятия французской действительности. Однако он традиционно используется во французском языке и представляет, таким образом, его собственную лексическую единицу.

сравнении, здесь страдает точность. В самом деле, как не похожи такие объекты действительности, как колхоз и «ГАЕС»; школа продленного дня и «demi-pension»; у председателя горсовета и мэра («maire») — разные функции.

И, наконец, при построении высказывания можно использовать различные средства языкового варьирования, не описываемые в данной работе: а) синонимы, б) узуальные метафоры, в) лексические конверсивы и др. Например: а) *Дворец культуры* → Palais (Maison) de la culture; б) *студент педагогического института* → poimalien → cloutard (разговорное обозначение студентов Высшей педагогической школы в Сен-Клу); в) *оставлять на второй год* — proposer (demander) un redoublement.

Как можно видеть, в статье описывается подход, который заключается в осознании заранее обусловленной множественности вариантов единиц «безэквивалентной» лексики в переводящем языке, что объясняется разностью используемой процедуры как на уровне анализа (формальный, семантический, ситуационный), так и синтеза, т. е. построения переводящего текста. «Уподобление — изъяснение — приспособление» — так можно образно обозначить три способа действия при передаче безэквивалентных лексических единиц в двуязычной коммуникации.

Е. М. ШТАЙЕР, Москва

О некоторых парадоксальных явлениях в немецкой грамматике

В грамматике немецкого, как, впрочем, и любого другого языка, можно встретить явления, по отношению к которым применимо определение «парадоксальный», т. е. необычный, противоречащий общепринятой точке зрения или вообще здравому смыслу.

Существование языковых парадоксов — это закономерность, характерная для языка как такового. В них находит отражение асимметрия между планом выражения и планом содержания в языке. Многие из грамматических парадоксов, о которых пойдет речь в настоящей статье, не являются поэтому характерной особенностью немецкого языка, а обнаруживаются и в других языках. Таковы, в частности, парадокс грамматического времени, грамматического числа и др. Представляется, однако, целесообразным обратиться в первую очередь к парадоксальному явлению, которое особенно четко прослеживается именно в немецком языке.

Речь пойдет об известном парадоксе компаратива, заключающемся в том, что сравнительная степень прилагательных в определенных случаях (а именно при абсолютном употреблении) способна выражать степень признака меньшую, чем исходная степень, что противоречит нашим представлениям о значении сравнительной степени. В качестве иллюстрации данного явления обычно приводятся сочетания с прилагательными jung и alt. Так, ein jüngerer Mann старше, чем ein junger Mann. Это лишь сравнительно молодой человек, т. е. молодым его можно назвать только по отношению к людям старшего поколения (ältere Generation). И наоборот, eine ältere Frau не старше, а моложе, чем eine alte Frau.

Можно привести и некоторые другие примеры. Так, слово besser является более высокой степенью от прилагательного gut. В то же время больной, которому сегодня лучше, чувствует себя еще далеко не хорошо. Как видно из примера, русский язык допускает в данном случае аналогичное употребление. Ср. также: „Tun Sie das öfter?“ — „Sehr oft.“ (A. Winnington. Der Fachmann): „Blieb er lange — oder sagen wir länger?“. (B. Diksen. Leere Hände) Как видно из следующего примера, рассматриваемый парадокс может стать основой шуточного афоризма: Der Mann in den besten Jahren hat die guten bereits hinter sich. (E. Hallwass. Mehr Erfolg mit gutem Deutsch)

Как любой парадокс вообще, лингвистический парадокс включает в себе опреде-

ленное противоречие, но, так же как и в любом парадоксе, впечатление противоречивости, производимое лингвистическим парадоксом, может оказаться неверным. Так, Г. Глинц считает мнимым рассмотренный нами парадокс компаратива. Действительно, если принять во внимание, что при абсолютном употреблении сема «компаративность» у сравнительной степени отсутствует и она не сопоставляется по степени признака с исходной формой, то рассматриваемое явление утрачивает свою кажущуюся парадоксальность. При абсолютном употреблении компаратив входит в другой ряд, установленный Г. Глинцем, в котором значение компаратива определяется его местом между двумя полярными полюсами: *gut — besser — schlechter — schlecht* (H. Glinz. *Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik*)

Явление, сходное с только что рассмотренным, можно обнаружить, если приглядеться к множественному числу некоторых существительных. Эдит Халлвасс обратила внимание на то, что множественное число в отдельных случаях связано не с усилением, а с ослаблением значения. Сравним единственное и множественное число существительного *Angst — Ängste*. Более сильное чувство страха передается, как правило, формой единственного числа. Ср.: *Lebensangst* и *tausend Ängste*. Значение, передаваемое здесь формой множественного числа, можно сравнить с уменьшительным значением в русском противопоставлении *страсть — страстишки*.

Подобное ослабление значения отмечается и в некоторых других случаях. Говорят, *Nöte des Alltags*, но *bittere Not*; *Kleidersorgen*, но *die Sorge um das tägliche Brot*. Возникновению ослабленного значения у формы множественного числа в отдельных случаях способствует контекст. Так, данный оттенок значения может возникнуть при противопоставлении обеих форм числа в одном предложении. Например: *Ihn interessierte nur der Mensch, die Menschen ließ er gewähren.* (W. Goethe) Ср. также следующее афористическое замечание Э. Халлвасс: *Wir kleinen Geister machen öfter mal Geschichten; um Geschichte zu machen, müßte man Edison oder Napoleon sein.* (E. Hallwass. *Op. cit.*)

Нелогичность, противоречивость отдельных языковых явлений отмечались еще древнегреческими философами Хрисиппом, Кратесом и другими сторонниками языковых аномалий. В языке, утверждали аномалисты, далеко не все стройно и логично, в нем много аномалий — исключений и отклонений от установленных правил и закономерностей. В частности, они указывали на отсутствие логики в образовании форм числа (обозначение единичных предметов формой множественного числа и наоборот), на непоследовательность при распределении слов по родам. В этом отноше-

нии немецкий язык превзошел другие языки. Здесь категория рода превратилась в формальный признак согласования не только у неодушевленных, но и у некоторых одушевленных существительных. Имеются в виду такие известные парадоксальные образования, как *das Mädchen, das Fräulein, das Weib, das Huhn*, которые противоречат не только здравому смыслу, но и идут вразрез с прослеживающейся тенденцией приводить род существительных в соответствие с биологическим полом обозначаемых ими лиц или живых существ вообще (*der Mann — die Frau, der Vater — die Mutter, der Bauer — die Bäuerin, der Kater — die Katze, der Hengst — die Stute*).

Данное противоречие между формой грамматического рода и биологическим полом ощущается носителями языка. Подтверждение тому — встречающиеся в устной речи, в художественной литературе нарушения согласования в роде между существительным и замещающим его местоимением. Подобные нарушения могут привести к конфликтной ситуации — к столкновению в тексте двух местоимений. Так, в следующем примере местоимение женского рода *sie* и местоимение среднего рода *es* поочередно замещают одно и то же существительное:

Das Mädchen hielt das Fahrrad mit einer Hand. Mit der anderen fing es den Apfel auf, den er (der Junge) ihm zuwarf. Kraftvoll biß es hinein. Er sah ihr von seinem luftigen Sitz zu dabei ... Nachher werden wir uns im Dorf irgendwo auf eine Bank setzen und so viele Äpfel essen, bis wir nicht mehr können, dachte sie voller Vorfreude. (J. Bahre. *Der stumme Richter*)

Интересно, что принцип соответствия рода существительных полу обозначаемых ими лиц в последнее время оказывается поколебленным и в других родо-языковых парадоксах. Нарушения этого принципа вызваны экстралингвистическими факторами, главным образом исчезновением такого понятия, как «сугубо мужская профессия» и появлением женщин-агрономов, женщин-космонавтов, женщин — государственных деятелей (Аксенов А. Т. К проблеме экстралингвистической мотивации категории рода // Вопросы языкознания. — 1984. — № 1).

Экстралингвистические факторы оказали влияние и на грамматическую категорию числа, а именно привели к увеличению количества аномалий в рамках данной категории. С развитием науки и техники множественное число получили многие вещественные и абстрактные существительные, значение которых, казалось бы, противоречит их природе неисчисляемых понятий. Так, в современном немецком языке функционируют как полностью правильные формы *Seifen, Fette, Honige, Weinbrände, Quarze, staubfeste Mehle, gute Kaffees, winterfeste Weizen*, а также *Bewußtseinsinhalte, Umwelte, Zukünfte* и др.

Ряд парадоксальных явлений связан с употреблением временных форм глагола

в художественной литературе. Парадоксом грамматического времени (Tempusparadoxie) называет Г. Вайнрих тот факт, что восприятие времени читателем художественного произведения может не соответствовать значению употребляемых автором временных форм. (H. Weinrich. Tempus. Besprochene und erzählte Welt) События, представленные в основной повествовательной форме — претерите, воспринимаются читателем не как прошедшие, а как актуальные. Эта мнимая актуальность возникает благодаря нейтрализации парадигматического значения претерита в тексте художественной прозы и превращению его в художественное настоящее, описывающее «здесь и сейчас» действующих лиц. Объективным показателем актуальности событий, изображаемых в претерите, является появление в тексте, казалось бы, противоречащих здравому смыслу сочетаний претерита с такими обстоятельствами времени, как jetzt, heute, morgen. Например:

Er war stolz gewesen. Jetzt war er enttäuscht, aber auch wieder befreit — jetzt fiel es ihm leichter, sicher seinen Weg zu gehen.

Еще более парадоксальной кажется невозможность сочетания претеритума со словом gestern. «Вчера» действующих лиц может быть описано только в плюсквамперфекте: Das Manöver gestern hatte acht Stunden gedauert. (B. Frank. Tage des Königs)

Пожалуй, одним из самых парадоксальных явлений в языке является изображение явных фантазий и вымыслов как реально происходящих событий. И сказочное, и фантастическое повествование ведется в форме индикатива, приобретая благодаря этому модальность достоверности. Например: *Охотники распоролы волку брюхо, и оттуда выскочили живые и невредимые Красная Шапочка и бабушка.*

В форме индикатива часто изображаются, кроме того, такие элементы нереальности, как сновидения и представления персонажей, а также некоторые другие воображаемые действия или события. Однако в отличие от сказочного повествования, которое приобретает благодаря индикативу видимость достоверности, сновидения и представления воспринимаются читателем именно как нереальные события. Такому восприятию в значительной степени способствует смена временной формы повествования. Например:

Sie schlief ganz oben, nur durch eine bebende Linie von der Wirklichkeit getrennt, und begann sofort zu träumen.

Sie kniet vor dem Beichtstuhl. Der junge Kaplan hat weiße schreckliche lange Hände, und das Rot seiner flachen Wangen ist innerhalb der Backknochen scharf abgegrenzt. Diesen stillen und gierigen Augen über dem hektischen Wangenrot kann sie es nicht sagen. Sie flüstert absichtlich so leise, daß er sie nicht versteht ..

Als der Zug nach Stunden im Würzburger Bahnhof hielt, glaubte sie nur Sekunden geschlafen zu haben. (L. Frank. Deutsche Novelle)

Как видно из примера, восприятие действий как нереальных происходит не в последнюю очередь благодаря обращению автора к так называемому презенсу представления, основное назначение которого заключается, на наш взгляд, именно в изображении воображаемых действий вообще, независимо от их временной соотносительности. Локализация воображаемых действий во времени — определение их как прошлых или будущих — осуществляется за счет контекста. В следующих примерах воображаемое действие относится к будущему:

Im Wagenabteil fragt ein junger Mann einen älteren Herrn:

„Darf ich mal fragen, wie spät es ist?“

„Nein, nein, nein“, schreit der Herr, „ich weiß ganz genau, wozu das führen kann! Ich antworte auf Ihre Frage, und es beginnt eine Unterhaltung. Dann steigen wir zusammen aus, und im Bahnhof bieten Sie mir eine Tasse Kaffee an, und ich muß Sie dann zu Gast einladen. Zu Hause habe ich eine schöne Tochter, Sie verlieben sich und bitten um ihre Hand, und ich ... ich kann doch nicht zulassen, daß meine Tochter einen Mann heiratet, der nicht einmal eine Uhr hat“. (Aus „Lies und sprich!“)

„Tante“, sagt der kleine Peter, „spiel mal mit mir Zool!“

„Aber Peterchen, davon verstehe ich doch nichts!“

„Das ist ganz einfach, Tante! Ich bin ein kleiner Affe, und du gibst ihm Nüsse, Schokolade und Bananen“. (Ebenda)

Употребление презенса представления является в некотором смысле средством разрешения рассматриваемого парадокса: презенс способствует тому, что нереальные действия воспринимаются как таковые. Следует заметить, что при отказе от презенса неизбежно появление конъюнктива или какого-либо другого показателя ирреальности. Ср.:

Stell dir vor, Tante, ich wäre ein Affe. A также: Eines Nachts träumte ich, daß ich in Osnabrück wäre, der Stadt, wo ich gelebt hatte und wo meine Frau wohnte ... (E. M. Remarque. Die Nacht von Lissabon)

Таким образом, высказывание „Was irreal ist, steht im Irrealis“ не всегда оказывается верным. С другой стороны, многие реальные высказывания оформляются структурами, служащими для выражения ирреальности. Имеются в виду некоторые случаи употребления претерита и плюсквамперфекта конъюнктива, который, как известно, может использоваться не по своему прямому назначению, а для сообщения о событиях, которые уже стали реальностью, фактом: Da wären wir endlich! Das hätten wir geschafft! И т. п. Логическая необоснованность данного употребления конъюнктива уже неоднократно отмечалась в лингвистической литературе (Бурдина З. Г. О противоречиях логического и грамматического // Вопросы романо-германской филологии: Изд. МГПИИЯ. — 1975. — С. 108). Но что касается причин данного употребления, то они до конца не раскрыты, су-

ществуют лишь самые различные предположения. Так, Э. Халлвасс считает, что в данном случае, возможно, имеет место своеобразное табу, запрет на индикатив. Конъюнктив в этих конструкциях (Konjunktiv der Erleichterung, в терминологии Э. Халлвасс) можно сравнить, по ее мнению, с пожеланием успеха в выражении Hals- und Beinbruch, которое должно убедить собеседника от беды. (E. Hallwass. Op. cit.)

Парадоксальные явления обнаруживаются не только в морфологии, но и в синтаксисе. Более того, именно на уровне предложения, где большую роль в определении значения сказанного играют контекст и интонация, особенно часто проявляется несоответствие формы содержанию. Вопросительные предложения, не выражающие вопроса, утвердительные конструкции со значением отрицания, отрицательные конструкции с утвердительным значением, побудительные предложения, не выражающие побуждения, производят впечатление отрицания, казалось бы, безусловно правильного мнения, что вопросительное предложение должно выражать вопрос, а побудительное — побуждение. Однако факты говорят о том, что в языке много такого, что кажется алогичным и иррациональным. Но мнимая нелогичность многих языковых фактов имеет глубокий смысл, она обеспечивает гибкость языка, позволяет передавать любые оттенки мысли и чувства.

Остановимся подробнее на некоторых парадоксальных явлениях синтаксиса. В последнее время они привлекли к себе особое внимание лингвистов, оказавшись в центре интересов прагматики, которая, помимо прочего, занимается изучением сдвигов в значении языковых форм в речевой деятельности. Более того, как отмечает В. Г. Гак, к прагматике лингвисты и философы первоначально обратились именно для исследования тех высказываний, в которых наблюдается расхождение между собственным значением высказывания и его функцией (Гак В. Г. Прагматика, узус и грамматика речи // Иностр. языки в школе. — 1982. — № 5).

Проводимое в прагматике различие прямых и косвенных высказываний тесно связано с традиционным делением предложений по цели высказывания. Повествовательное, вопросительное и побудительное предложения, используемые согласно своему основному назначению, представляют собой прямые высказывания. Косвенное высказывание возникает в результате транспозиции любого из указанных типов предложений в сферу другого типа (Шендельс Е. И. Грамматика текста и грамматика предложения // Иностр. языки в школе. — 1985. — № 5). Транспозиция разрушает исконное и узаконенное в названии соотношение между формой и содержанием, порождая целый ряд формальных

типов предложений — формально-вопросительные, формально-повествовательные и формально-побудительные.

Следует заметить, что формально-побудительные предложения представляют собой довольно редкое явление. К тому же речь идет, как правило, о фразеологизмах типа русского *Ищи дурака!*, заключающих в себе имплицитное отрицание:

— *Мне ужжжжжжжжасно хочется посмотреть кукольный театр! — сквозь слезы сказал Буратино. — Купите у меня за четыре сольдо мою чудную курточку ...*

— *Бумажную куртку за четыре сольдо? Ищи дурака!* (Толстой А. Золотой ключик, или Приключения Буратино)

Формальный характер императив может приобрести в сочетании с неопределенно-личными местоимениями *man*, *einer*. Так, в следующем примере из романа У. Пленцдорфа „*Legende vom Glück ohne Ende*“ форма императива передает невозможность совершения действия: *Und dann bediene einer noch die Kasse.* (Ср.: *Попробуй после этого обслуживать кассу.*) В сочетании с местоимением *man* императив может выражать удивление говорящего по поводу какого-либо события или явления (Левитов Ю. Л. Введение в стилистическую грамматику. — Калинин, 1984. — С. 50). Например: *Achtunddreißig Grad im Schatten, man denke!* (B. Kellermann)

Особенно большое распространение получили в языке формально-вопросительные предложения. Они выступают либо как экспрессивные утверждения или отрицания, либо берут на себя функции побудительных предложений. Так, приглашение, просьба и даже приказ (*Willst du endlich schlafen!*) могут быть облечены в форму вопроса.

Обращаясь к экспрессивным высказываниям в форме вопроса, мы сталкиваемся с еще одним парадоксальным несоответствием формы содержанию: предложение, имеющее в своем составе отрицание, является носителем утвердительного суждения, а утвердительное по форме предложение выражает экспрессивное отрицание. Ср.:

Bin ich etwa verrückt? Wen interessiert das schon? Was geht mich das an? „Sie kennen die Via Dolorosa?“ — „Wer kennt sie nicht?“ (E. M. Remarque. Die Nacht von Lissabon)

И, наконец, несколько слов следует сказать о повествовательных предложениях. Они, так же как и вопросительные предложения, допускают два вида транспозиции, в результате которых возникают повествовательно-побудительные и повествовательно-вопросительные предложения. В основе синтаксической транспозиции в сферу побудительных предложений лежит морфологическая транспозиция форм индикатива (презенса и футурума I) в сферу императива. Например: *„Wirst du heute mit ihm sprechen?“ — „Vielleicht, wenn ...“ — „Nicht vielleicht. Du wirst heute mit ihm ge-*

den!" (Brandner) Другие возможности использования повествовательных предложений в побудительной функции связаны с более высокой степенью косвенности. Некоторые примеры: Ich bin ganz Ohr. Ein starker Kaffee wäre jetzt nicht übel.

Повествовательно-вопросительные предложения представляют собой формально-повествовательные предложения со значением предложения. С вопросительными предложениями их сближает то, что они требуют ответа, который в данном случае должен подтвердить или опровергнуть предположение говорящего. Например:

Gisèle schüttelte den Kopf. „Lieber Gott, warum bringt sie sich bei all dieser Pracht ums Leben? Was war sie für ein Typ?"

Julien riß ein Streichholz an und gab ihr Feuer. „Ich weiß es selbst noch nicht ... Wie mir scheint, muß sie ganz anziehend gewesen sein.“ — „Dann war sie blond?" — „Im Gegenteil.“ (W. Rinecker. Warum starb Angèle)

Der Oberrat deutete auf den Koffer in Wooks Hand.

„Sie wollen verreisen?" — „Ja." (W. Toelcke. Er ging allein)

Мы рассмотрели некоторые парадоксальные явления немецкой грамматики. В заключение следует еще раз подчеркнуть два момента: во-первых, мнимый характер лингвистических парадоксов, их ложную алогичность и иррациональность, за которыми скрывается особая, языковая логика, учитывающая тот факт, что «звуковых знаменательных сочетаний в языке несравненно менее, чем представлений и значений» (Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. — Харьков, 1888. — С. 21), и, во-вторых, закономерность существования языковых парадоксов, поскольку все представления и значения, о которых говорит А. А. Потебня, должны получить языковое выражение, что неизбежно ведет к полифункциональности языковых единиц и изофункциональности их отдельных значений.

Г. Д. ПУЛАТОВА, Душанбе

Новый учебно-методический комплект

В издательстве «Просвещение» готовится к изданию учебно-методический комплект по немецкому языку для учащихся IX—XI классов вечерних (сменных) и заочных школ. Авторы Ж. Л. Витлин, Р. Л. Златогорская, З. И. Цырлина.

В УМК реализуются положения реформы школы о формировании марксистско-ленинского мировоззрения, о совершенствовании идейно-политического, патриотического, интернационального, трудового и нравственного воспитания, умственного и эстетического развития учащихся.

В комплект входят учебник, книга для учителя и книга для чтения.

Учебник составлен с учетом того, что в вечернюю школу приходят ученики с разным уровнем языковой подготовки. Он построен в соответствии с требованиями двух действующих в вечерней и заочной школах программ: программы, основанной на предшествующем усвоении курса немецкого языка в восьмилетней общеобразовательной школе, и программы для ранее не изучавших этот предмет.

В целях более эффективного обучения немецкому языку ученики заочных школ смогут работать с учебником самостоятельно, так как он содержит более подробные, чем в обычных учебниках, пояснения к языковому материалу, в него включены новые разделы, а также дополнения, значительно расширены ключи. Авторы предлагают рациональные способы самостоятельного выполнения заданий.

Учебный материал в каждом классе разделен на отрезки — зачетные разделы, включающие несколько параграфов. Тексты имеют воспитательную направленность, содержат обширные страноведческие сведения.

Учебник призван содействовать разностороннему развитию взрослого человека. Все тексты в нем переработаны в соответствии с новой программой. Более чем в два раза сокращен лексический минимум.

Учебник рассчитан на комплексное обучение немецкому языку — на одном и том же тексте изучается лексический, грамматический и фонетический материал.

Книга для учителя переработана в соответствии с новой структурой учебника. В ней говорится о специфике учебного процесса в вечерней (сменной) и заочной школе, даны рекомендации к проведению уроков различных типов.

В книгу для чтения включены интересный страноведческий материал, познавательные тексты о выдающихся людях. Тексты небольшие по объему, доступны учащимся. К ним даются пояснения, в книге приводится словарь, предлагаются упражнения, выполнение которых поможет ученикам определить идею рассказов, составить план к ним.

Авторы приводят параллели слов в русском и немецком языках. Интерес учащихся, несомненно, вызовут языковые игры.

В книге усилена воспитательная направленность текстового материала, усовершенствована система предтекстовых и послетекстовых заданий. Тексты заимствованы из художественных произведений писателей ГДР и периодических изданий.

Republik Österreich: Land, Gesellschaft und Staat

Seit 1965 begeht das österreichische Volk alljährlich am 26. Oktober seinen Nationalfeiertag, der mit zwei bedeutsamen Ereignissen in der Geschichte der Republik Österreich verbunden ist: mit der Befreiung des Landes von der hitlerfaschistischen Fremdherrschaft im April 1945 und mit der vollen Wiederherstellung seiner staatlichen Souveränität im Oktober 1955. Nachstehend soll zunächst ein kurzer Überblick über die beiden Ereignisse gegeben werden.

1. Die Entstehung der Republik Österreich 1918 und ihre Wiedergeburt als Zweite Republik 1945

Österreich wurde als Republik mit einer bürgerlich-demokratischen Gesellschafts- und Staatsordnung am 12. November 1918 konstituiert. Zuvor war sein Territorium das Kerngebiet der umfangreichen Habsburger Vielvölkermonarchie, die sich seit 1867 als kaiserliche und königliche (k. und k.) Monarchie Österreich-Ungarn bezeichnete und 1918 im Anschluß an die Niederlage im ersten Weltkrieg in eine Reihe von selbständigen Nationalstaaten zerfiel. Die revolutionären Massenaktionen in Österreich, die insbesondere nach dem Sieg der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution in Rußland einen großen Aufschwung nahmen, bewirkten im November 1918 den Sturz der Monarchie und die Ausrufung der bürgerlich-demokratischen Republik.

Die entscheidenden Machtpositionen waren in der Republik Österreich von Anfang an in den Händen der Großbourgeoisie und Großagrarien konzentriert. Deren wichtigste politische Interessenvertreterin war die Christlich-Soziale Partei, die 1920 im Ergebnis der Parlamentswahlen an die Schalthebel der Regierungsmacht gelangte. Unter der Regierung der Christsozialen konnten in Österreich Reaktion und Faschismus erstarken. Die 1919 in Deutschland gegründete faschistische Partei gewann zu Beginn der 30er Jahre auch in Österreich viele Anhänger. Seit dem faschistischen Machtantritt in Deutschland betrieben die österreichischen Nazis, gelenkt und geleitet von der Hitlerregierung, als „fünfte Kolonne“ umfangreiche Wühl- und Agententätigkeit. Sie terrorisierten die Bevölkerung und forderten unter der Parole „Heim ins Reich“ den Anschluß Österreichs an Hitlerdeutschland. Die damalige österreichische Regierung lehnte ihre Politik mehr und mehr

an das faschistische Deutschland an und kapitulierte schließlich vor den Forderungen Hitlers.

Am 11. März 1938 marschierten 200 000 Soldaten und Offiziere der faschistischen Wehrmacht in Österreich ein. Damit war die Selbständigkeit des Landes beendet. Die österreichische Wirtschaft wurde in den riesigen Apparat der wirtschaftlichen Kriegsrüstungen des „Dritten Reiches“ eingegliedert, viele Österreicher wurden als Soldaten für die faschistische Aggressionsstreitmacht rekrutiert. Die besten Söhne und Töchter des österreichischen Volkes führten gegen die faschistische Unterdrückung einen mutigen Widerstandskampf. Dem mörderischen Terror der Nazierrschaft fielen Tausende österreichische Freiheitskämpfer zum Opfer. Über den Umfang des Widerstandskampfes und den Blutzoll, den österreichische Patrioten entrichten mußten, kann man u. a. in dem 1964 erschienenen Buch des österreichischen Widerstandskämpfers Herbert Steiner „Zum Tode verurteilt“ nachlesen.

In den letzten Jahren des zweiten Weltkrieges wurde Österreich in den Strudel des totalen Zusammenbruches des faschistischen Deutschlands hineingezogen. Im ganzen Land herrschten Hunger und Chaos, zahlreiche Betriebe wurden durch Bombenabwürfe schwer beschädigt oder gänzlich zerstört.

Die Befreiung Österreichs von der hitlerfaschistischen Fremdherrschaft begann in den letzten Märztagen des Jahres 1945, nachdem vom Osten her sowjetische Truppen, vom Westen amerikanische und vom Süden britische Truppen die Grenzen des Landes überschritten hatten. Am 13. April 1945 befreiten die sowjetischen Truppen Wien. In den Kämpfen um die Befreiung Österreichs fielen Zehntausende sowjetische Soldaten und Offiziere. Am 19. August 1945 wurde in Wien auf dem Schwarzenbergplatz für die sowjetischen Soldaten und Offiziere, die für die Befreiung Wiens ihr Leben gelassen hatten, ein Denkmal eingeweiht.

Am 27. April 1945, als noch in manchen Teilen des Landes die Kämpfe andauerten, wurde eine Provisorische Regierung Österreichs mit dem rechten Sozialisten Karl Renner an der Spitze gebildet. So konnte Österreich als Zweite Republik bürgerlich-parlamentarischer Prägung aufleben und sich entfalten. Die Provisorische Regierung setzte die Verfassung der Ersten Republik wieder in Kraft und bereitete Parlamentswahlen vor. Diese fanden im November 1945 statt. Sie brachten den Sieg der bürgerlichen Österreichischen Volkspartei, die an die katholische Christlich-Soziale

Partei aus der Vorkriegszeit anknüpfte. Zum Regierungschef wurde einer der Begründer der ÖVP, Leopold Figl, berufen.

Die Besatzungstruppen der Siegermächte blieben 10 Jahre lang auf österreichischem Boden. Das österreichische Staatsgebiet war in diesem Zeitraum in vier Besatzungszonen, eine sowjetische, eine amerikanische, eine englische und eine französische, aufgeteilt. In Wien gab es dementsprechend vier Besatzungssektoren. Die Außenminister der vier Großmächte und ihre Vertreter führten während der Besatzungszeit zahlreiche Verhandlungen über den Abschluß eines Vertrages, der die volle Souveränität Österreichs wiederherstellen sollte. Viele Österreicher wissen, welch große Bedeutung die konsequente Haltung der UdSSR in der damaligen österreichischen Frage hatte, damit der abzuschließende Vertrag den Hoffnungen des österreichischen Volkes und den Interessen des Friedens in Europa entsprach. Die Westmächte unternahmen nämlich alles, um Österreich in ihr Bündnissystem einzubeziehen und es als Aufmarschgebiet für die NATO unter ihre Kontrolle zu bringen. Nach jahrelangen Verhandlungen mit den drei Westmächten beschloß die UdSSR, direkte Besprechungen mit der Regierung Österreichs aufzunehmen. Mitte April 1955 begab sich eine österreichische Regierungsdelegation mit dem Regierungschef Julius Raab an der Spitze zu Verhandlungen nach Moskau. In das sogenannte Memorandum über die Ergebnisse dieser Besprechungen wurde die Erklärung der österreichischen Regierungsdelegation aufgenommen, daß ihr Land keinen militärischen Bündnissen beitreten und keine militärischen Stützpunkte auf seinem Territorium zulassen werde. Damit waren reale Voraussetzungen für den Abschluß des Staatsvertrages geschaffen.

Im Mai 1955 trat in Wien eine Botschafterkonferenz der vier Großmächte zusammen, der auch eine österreichische Delegation beiwohnte. Diese Konferenz legte den endgültigen Vertragstext fest. Am 15. Mai 1955 wurde im Wiener Schloß Belvedere in einer feierlichen Zeremonie der Staatsvertrag unterzeichnet. Wichtige Bestimmungen des Staatsvertrages sind: Wiederherstellung Österreichs als souveräner, gleichberechtigter Staat; Verbot einer politischen oder wirtschaftlichen Vereinigung mit Deutschland; Anerkennung der Rechte der slowenischen und kroatischen nationalen Minderheiten; Unterbindung aller faschistischen Aktivitäten. Der Vertrag regelte den Abzug der Besatzungsmächte innerhalb von 90 Tagen nach seinem Inkrafttreten.

Am 26. Oktober 1955, nachdem einen Tag zuvor der letzte Besatzungssoldat österreichischen Boden verlassen hatte, beschloß das österreichische Parlament das Verfassungsgesetz über die immerwährende Neutralität des Landes. Der Artikel 1 des Verfassungsgesetzes lautet: (1) „Zum Zwecke

der dauernden Behauptung seiner Unabhängigkeit nach außen und zum Zwecke der Unverletzlichkeit seines Gebietes erklärt Österreich aus freien Stücken seine immerwährende Neutralität. Österreich wird diese mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln aufrechterhalten und verteidigen. (2) Österreich wird zur Sicherung dieser Zwecke in aller Zukunft keinen militärischen Bündnissen beitreten und die Errichtung militärischer Stützpunkte fremder Staaten auf seinem Gebiet nicht zulassen.“

Die seit der Unterzeichnung des Staatsvertrages vergangenen Jahre haben die Richtigkeit der von Österreich gewählten Politik der Neutralität bestätigt. Sie brachte der Österreichischen Republik internationale Anerkennung und festigte ihre Selbständigkeit. Wirtschaftlich und politisch orientiert sich Österreich zwar auf die kapitalistischen Mächte, es strebte und strebt aber danach, gute Beziehungen auch zu den sozialistischen Staaten herzustellen und zu unterhalten sowie mit ihnen auf verschiedenen Gebieten der Wirtschaft und Kultur zusammenzuarbeiten.

Seit 1965 ist der 26. Oktober, an dem Österreich seine Unabhängigkeit in vollem Umfang wiederverlangte und das Verfassungsgesetz über die immerwährende Neutralität beschloß, Nationalfeiertag des österreichischen Volkes.

2. Staatsgrenzen, Oberflächengestalt und natürliche Bedingungen

Österreich (amtliche Bezeichnung: Republik Österreich) ist ein Binnenstaat im südlichen Mitteleuropa. Es gehört zu den kleinen Ländern der Erde: Hinsichtlich der Fläche steht es an 105. Stelle in der Welt, der Bevölkerung nach an 71. Stelle. Das österreichische Staatsgebiet bedeckt eine Bodenfläche von 83850 km², seine Ost-West-Erstreckung beträgt etwa 560 km, wobei der Westteil des Landes über ein großes Gebiet eine starke Verengung aufweist.

Österreichs Nachbarstaaten sind: die Bundesrepublik Deutschland und die ČSSR im Norden, Ungarn im Osten, Jugoslawien und Italien im Süden, die Schweiz und der deutschsprachige Zwergstaat Liechtenstein im Westen. Die Gesamtlänge der österreichischen Staatsgrenzen beträgt 2637 km.

Seiner Topographie nach ist Österreich zum größten Teil ein Mittel- und Hochgebirgsland. Nahezu 63 Prozent seines Territoriums liegen im Bereich der Ostalpen, die sich gegen Norden zur Donau senken und in das österreichische Alpenvorland übergehen. Der nordöstliche Ausläufer der Alpen (der Wienerwald) zieht sich bis zur österreichischen Hauptstadt Wien hin, die überwiegend am rechten Ufer der Donau liegt.

Außer der Alpenregion lassen sich im österreichischen Gebiet geographisch einige andere Großlandschaften unterscheiden.

Ostlich vom Wienerwald erstreckt sich beiderseits der Donau das Wiener Becken, ein Senkungsgebiet zwischen den Ostalpen und den bei Wien beginnenden Westkarpaten. Das Wiener Becken umfaßt 4,4 Prozent des österreichischen Territoriums, es weist überwiegend ein flaches Relief auf. Den Alpen sind im österreichischen Staatsgebiet zwei ausgedehnte, größtenteils hügelige Landschaften vorgelagert: das Alpenvorland im Norden und das Vorland im Osten. Den Nordsaum des Alpenvorlandes bildet das Tal der Donau; das Vorland im Osten (Anteil am Pannonischen Becken) erstreckt sich zwischen dem Alpenostrand und der Staatsgrenze zu Ungarn.

Den größeren Teil des nördlich der Donau gelegenen österreichischen Staatsgebietes nimmt das Granit- und Gneishochland ein, das im Westen als Mühlviertel und im Osten als Waldviertel bezeichnet wird. Dieses Gebirgsland erhebt sich stellenweise bis zu einer Höhe von 1000 m.

Den landschaftlich charakteristischsten Teil Österreichs bilden die Alpen, deren Gebirgsbastionen nach Süden und Südwesten immer höher werden und vielfach durch Längs- und Quertäler gegliedert sind. Die höchsten Erhebungen der Alpen im österreichischen Gebiet sind der Großglockner und die Wildspitze. Weite Regionen des Gebirges sind von ewigem Schnee und Eis bedeckt, ihr Landschaftsbild ist vielfach von schneebedeckten Gipfeln und steilen Felsen geprägt. Einzelne Gebirgsregionen der österreichischen Alpen tragen besondere Namen, z. B. Kitzbühler Alpen, Hohe Tauern, Niedere Tauern u. a.

Im Osten Österreichs (südlich des Wiener Beckens) liegt der Neusiedler See. Das ist der einzige Salzsteppensee Mitteleuropas. Österreich hat auch einen kleinen Anteil (24 km²) am Bodensee, der im äußersten Westen des Landes liegt und größtenteils zur BRD und zur Schweiz gehört. Außer diesen beiden großen Seen findet man in Österreich zahlreiche kleinere Seen.

Der österreichische Anteil an der Donau beträgt 350 km. Die rechten Nebenflüsse des Stroms entspringen in den Alpen. Zu ihnen gehören im österreichischen Gebiet u. a. die Leitha (im Wiener Becken), die Enns und die Salzach, die in den Inn mündet und mit dessen Unterlauf die natürliche Grenze zur BRD im Alpenvorland bildet. Den mittleren Südteil Österreichs durchfließen die Drau und die Mur, die sich in Jugoslawien fortsetzen und ebenfalls in die Donau münden.

Klimatisch liegt Österreich innerhalb der gemäßigten Zone. Das Klima des Landes weist infolge des unregelmäßigen Reliefs starke regionale Unterschiede auf. Im Karpatenvorland, im Wiener Becken und südlich davon dominiert das kontinental beeinflusste Klima (Januarmittel $-1,5^{\circ}\text{C}$, Julimittel $+20,1^{\circ}\text{C}$). Große Bereiche des Granit- und

Gneishochlandes, das Alpenvorland sowie der Nordrand der Alpen haben feuchtgemäßigtes mitteleuropäisches Übergangsklima. Für die Alpen sind plötzliche Wetterstürze, oft in Verbindung mit einem warmen und trockenen Fallwind, dem sogenannten Föhn, kennzeichnend, bei dem in den schneereichen Gebirgstellen riesige Lawinen zu Tal stürzen können.

Österreich zählt zu den walddreichsten Ländern Europas, der Waldanteil an der Gesamtfläche beträgt rund 38 Prozent. Die Waldgrenze in den Alpen verläuft durchschnittlich in 1900 m Höhe. Darüber folgt die Stufe der kräuterreichen alpinen Weiden, die als Matten oder Almen bezeichnet werden. Der Grundstock der österreichischen Flora ist mitteleuropäisch. Charakteristisch ist der Eichen-Buchen-Wald, in Höhen über 500 m der Buchen-Fichten-Wald. Ab 1200 m herrscht die Fichte vor.

Auch die Tierwelt ist in Österreich überwiegend mitteleuropäisch. Bemerkenswert ist die Fauna des Neusiedler Sees. In seinem 2—4 km breiten Schilfgürtel nisten viele seltene Vogelarten (Purpureiher, Säbelschnäbler u. a.).

3. Politisch-administrative Gliederung und Staatsaufbau

In der Verfassung des österreichischen Staates heißt es, daß die Republik Österreich einen Bundesstaat darstellt. Das bedeutet, daß Österreich einen föderativen Staatsaufbau hat: es besteht aus neun sogenannten Ländern, die entsprechend der Verfassung bestimmte Selbstverwaltungsrechte besitzen. Eines der neun Bundesländer ist Wien. Seine Grenzen stimmen mit denen der österreichischen Hauptstadt überein. Wien ist also Bundesland und Hauptstadt Österreichs zugleich. Es bedeckt eine Bodenfläche von 415 km² und hat über 1,5 Millionen Einwohner. Im weiten Umkreis um Wien liegt das Land Niederösterreich mit der Landeshauptstadt St. Pölten (53 000 Einwohner). Von Südosten her grenzt an Niederösterreich das Burgenland, dessen Landeshauptstadt Eisenstadt ist. Die übrigen Bundesländer sind: Oberösterreich (Landeshauptstadt Linz), die Steiermark (Landeshauptstadt Graz), Kärnten (Landeshauptstadt Klagenfurt), Salzburg mit der gleichnamigen Landeshauptstadt, Tirol (Landeshauptstadt Innsbruck) und Vorarlberg (Landeshauptstadt Bregenz).

Die Bundesländer haben eigene Landesverfassungen und eigene Landesparlamente, die als Landtage bezeichnet werden. Die Zahl der Abgeordneten der Landtage wird nach der Einwohnerzahl der einzelnen Bundesländer errechnet. Die Landtage wählen die Landesregierungen. Das Oberhaupt einer Landesregierung ist der sogenannte Landeshauptmann.

Die meisten Bundesländer Österreichs sind im Verlaufe der Geschichte gewachsene Einheiten. Einige von ihnen weisen hin-

sichtlich der Lebensgewohnheiten und Brüche ihrer Bevölkerung bestimmte Unterschiede auf. In diesem Zusammenhang sei hier das volkskundliche Freilichtmuseum in der kleinen österreichischen Stadt Stübing (bei Graz) erwähnt. Auf dem 50 ha großen Areal des Museums findet man Bauten und Gebrauchsgegenstände, die dem Besucher einen Einblick in die kulturhistorische Entwicklung aller neun Bundesländer geben.

Die Bundesländer sind verwaltungsmäßig in Bezirke gegliedert, deren Behörden Bezirkshauptmannschaften genannt werden. Die unterste Verwaltungseinheit im Staatsaufbau Österreichs ist die Gemeinde. Die Gemeindeverwaltungen werden als Gemeinderäte bezeichnet. Das Oberhaupt einer Gemeinde (auch einer Stadt) ist der Bürgermeister.

Der oberste Repräsentant der Staatsmacht in Österreich ist der Bundespräsident. Er vertritt die Republik nach außen, ernennt den von der stärksten Partei vorgeschlagenen Regierungschef (den Bundeskanzler) und auf dessen Vorschlag die übrigen Regierungsmitglieder, beruft das Parlament zu seinen Sessionen ein und übt noch einige weitere Funktionen aus. Der Bundespräsident wird in allgemeinen Wahlen für die Dauer von 6 Jahren gewählt. Eine Wiederwahl für die unmittelbar folgende Amtsperiode ist nur einmal möglich. Der Bundespräsident kann nur durch eine Volksabstimmung abgesetzt werden. Für die Bundespräsidentenwahl besteht in Österreich Wahlpflicht. In der politischen Praxis präsentieren die Parteien der Wählerschaft ihre Kandidaten. Im Ergebnis der Bundespräsidentenwahlen vom 8. Juni 1986 wurde Dr. Kurt Waldheim, der Kandidat der bürgerlichen Österreichischen Volkspartei, zum Bundespräsidenten für die folgenden sechs Jahre gewählt. Zur Popularität Kurt Waldheims hatte u. a. der Umstand beigetragen, daß er ab Ende 1971 zehn Jahre lang Generalsekretär der Vereinten Nationen war. (Von 1945 bis 1986 siegten bei den Bundespräsidentenwahlen stets die Kandidaten der Sozialistischen Partei Österreichs.)

Die gesetzgebenden Körperschaften Österreichs sind der Nationalrat und der Bundesrat. *Der Nationalrat* (das Parlament) setzt sich aus 183 Abgeordneten zusammen, die in allgemeinen Wahlen gewählt werden. Die Kandidaten für die Wahl der Abgeordneten werden von den politischen Parteien aufgestellt. Die Wahl erfolgt nach den Grundsätzen der Verhältniswahl (Proportionalwahl). Zur Zeit sind im Nationalrat vier politische Parteien mit ihren Fraktionen vertreten: die Sozialistische Partei Österreichs (SPÖ), die Österreichische Volkspartei (ÖVP), die Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) und die sogenannten Grünen.

Der Nationalrat beschließt als oberstes gesetzgebendes Organ Österreichs Bundesgesetze und wirkt an der Regierungsbildung

mit. Er kann der Bundesregierung ein Mißtrauensvotum aussprechen und mit Stimmenmehrheit ihre Absetzung herbeiführen.

Der Bundesrat stellt die zweite Kammer des österreichischen Parlaments dar. Er repräsentiert das föderative Prinzip im Staatsaufbau Österreichs. Seine Abgeordneten werden von den Landtagen im Verhältnis zur Bevölkerungszahl der einzelnen Bundesländer gewählt. Die Bundesländer entsenden insgesamt 65 Abgeordnete in den Bundesrat. Nahezu jeder vom Nationalrat angenommene Gesetzentwurf muß dem Bundesrat vorgelegt werden. Der Bundesrat kann dagegen Einspruch erheben. Ein solcher Einspruch hat allerdings bloß aufschiebende Wirkung. Der sogenannte Beharrungsbeschluß des Nationalrates hebt ihn auf.

Die beiden Kammern des österreichischen Parlaments, der Nationalrat und der Bundesrat, bilden gemeinsam die Bundesversammlung, ein Organ, dessen wichtigste Aufgabe es ist, das Gelöbnis des neugewählten Bundespräsidenten entgegenzunehmen.

Das oberste Exekutivorgan Österreichs ist *die Bundesregierung*. Sie setzt sich aus dem Bundeskanzler (Regierungschef), dem Vizekanzler (Stellvertreter des Bundeskanzlers) und den Bundesministern zusammen. Den Bundesministern können Staatssekretäre (eigentlich Stellvertreter der Bundesminister) zur Seite stehen.

Wie schon erwähnt, werden der Bundeskanzler sowie die übrigen Regierungsmitglieder vom Bundespräsidenten ernannt. Der Bundeskanzler und die Bundesminister können allerdings nur dann ihr Amt ausüben, wenn mit ihrer Ernennung die Majorität des Nationalrates einverstanden ist. Das bedeutet, daß jede neugebildete Regierung dem Nationalrat vorgestellt und von ihm bestätigt werden muß.

Der Bundespräsident ernennt üblicherweise den Vorsitzenden jener Partei zum Bundeskanzler, die aus den Wahlen zum Nationalrat als Sieger hervorgegangen ist. In den ersten 25 Jahren (1945—1970) des Bestehens der Zweiten Republik stellte die bürgerliche Österreichische Volkspartei als stärkste Partei stets den Bundeskanzler. Bei den Parlamentswahlen von 1970 erreichte erstmals in der Geschichte der Zweiten Republik die Sozialistische Partei Österreichs die relative und 1971 die absolute Mehrheit im Nationalrat. Die SPÖ wurde somit zur Regierungspartei. Sie war 13 Jahre lang die alleinige Regierungspartei, bis sie bei den Parlamentswahlen von 1983 wieder nur die relative Mehrheit im Nationalrat erringen konnte und sich angesichts des neuen Kräfteverhältnisses für die Koalition mit der Freiheitlichen Partei Österreichs entschied. Nach den Parlamentswahlen vom November 1986 ging die SPÖ mit der ÖVP eine Koalition ein. Die gegenwärtige Regierung der Großen Koalition (so genannt, weil sie sich aus Vertretern der beiden größten Parteien Österreichs zusammen-

setzt) wird von Dr. Franz Vranitzky geleitet, der auch in der vorherigen Regierung Bundeskanzler war. Vizekanzler und Außenminister ist der Vorsitzende der ÖVP Dr. Alois Mock.

Zu den höchsten Organen der Gerichtsbarkeit gehören in Österreich neben dem Obersten Gericht auch ein Verwaltungsgerichtshof und ein Verfassungsgerichtshof. Der Verwaltungsgerichtshof überwacht die Gesetzmäßigkeit der öffentlichen Verwaltung, der Verfassungsgerichtshof überprüft die von den gesetzgebenden Organen angenommenen Gesetze im Hinblick auf ihre Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Verfassung.

Die Streitkräfte Österreichs werden als Bundesheer bezeichnet. Den Oberbefehl über das Bundesheer hat der Bundespräsident. Jeder männliche österreichische Staatsbürger vom 18. bis zum vollendeten 50. Lebensjahr ist wehrpflichtig.

Die Farben der Republik Österreich sind rot-weiß-rot. Das Staatswappen zeigt einen einköpfigen Adler, der auf seinem Haupt eine Mauerkrone (als Symbol für das Bürgertum) und in seinen Fängen Hammer und Sichel (als Symbol für die Arbeiterklasse bzw. für die Bauernschaft) trägt. Eine gesprengte Eisenkette umschließt die beiden Fänge des Wappenadlers und soll an die Wiederherstellung der Unabhängigkeit Österreichs im Jahre 1945 erinnern.

Die Bundeshymne Österreichs beginnt mit den Worten: „Land der Berge, Land am Strome, Land der Äcker, Land der Döme ...“. Der Text der Hymne wurde 1947 von der Dichterin Paula von Preradović verfaßt. Er wird nach einer Melodie gesungen, die der geniale österreichische Komponist Wolfgang Amadeus Mozart 1791 komponierte.

Die österreichische Währungseinheit ist der Schilling (Abk. ÖS), unterteilt in 100 Groschen. Der offizielle Wechselkurs des österreichischen Schillings zur sowjetischen Währung betrug Ende Januar 1987 100 Schilling = 5,06 Rubel.

4. Bevölkerung

Österreich hat nach der im Jahr 1981 durchgeführten Volkszählung rund 7,5 Millionen Einwohner. Die Mehrheit davon lebt in Städten, von denen Wien (rund 1 500 000 Einw.), Graz (246 000), Linz (212 000), Salzburg (139 000) und Innsbruck (117 000) die größten sind. Die höchste Bevölkerungsdichte weisen das Alpenvorland und die Ebenen auf. In den Bergen leben nur 30 Prozent der Bevölkerung.

Die Zahl der Erwerbstätigen betrug in Österreich im Jahre 1983 etwa 3,2 Millionen. Der weitaus größte Teil von ihnen (über 2,7 Millionen) sind Arbeiter und Angestellte, die übrigen werden in der offiziellen Statistik unter der Rubrik „Selbständige“ zusammengefaßt. Das sind zum einen Eigentümer kapitalistischer Betriebe verschiedener Größenordnung sowie zum anderen zahlreiche

Inhaber kleiner Handwerks-, Landwirtschafts- und Dienstleistungsbetriebe, die keine fremden Arbeitskräfte, sondern nur Familienangehörige beschäftigen. Mehr als 30 Prozent der Erwerbstätigen arbeiten in der Industrie, die das Kernstück der österreichischen Wirtschaft ist. 9 Prozent der Erwerbstätigen sind in der Landwirtschaft beschäftigt. Bemerkenswert ist die hohe Zahl der Erwerbstätigen im Dienstleistungssektor, in dem heute mehr Arbeitskräfte als in der Industrie beschäftigt sind. (Zum Dienstleistungsbereich zählen u. a. die vielen Gaststätten, Hotels, Bootsverleihe, Skiliftbetreiber usw. für die stark gestiegene Zahl der Touristen.)

Ein beträchtlicher Teil der erwerbsfähigen Bevölkerung Österreichs ist arbeitslos. Die Zahl der Arbeitslosen ist seit Beginn der 80er Jahre stark gestiegen und erreichte im Januar 1986 200 000. Das sind 7 Prozent der Gesamtzahl der unselbständig Beschäftigten. Über 20 Prozent der Bevölkerung sind Rentner. (Das Rentenalter der Männer liegt in Österreich bei 65 Jahren, das der Frauen bei 60 Jahren.) Zu bemerken ist noch, daß in Österreich vorübergehend viele sogenannte Gastarbeiter leben. Die Zahl der ausländischen Arbeiter, die vornehmlich aus Jugoslawien, der Türkei und Griechenland kommen, belief sich im Jahre 1983 auf rund 145 000.

Der konfessionell gebundene Teil der österreichischen Bevölkerung ist im wesentlichen römisch-katholisch. Zum Protestantismus bekennen sich nur 6 Prozent der Gläubigen. Es gibt außerdem einige andere kleinere Religionsgemeinschaften.

Die österreichische Bevölkerung ist zu nahezu 99 Prozent deutschsprachig. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, daß die österreichische Nation in der deutschen Geschichte verwurzelt ist. Österreich war nämlich seit der Entstehung des frühfeudalen deutschen Staates (10. Jh.) dessen Bestandteil, indem es zunächst als Markgrafschaft zum Herzogtum Bayern gehörte und seit Mitte des 12. Jh. zu einem von Bayern unabhängigen Herzogtum wurde. Die weitere Geschichte Österreichs gestaltete sich so, daß es sich zu einem von Deutschland unabhängigen Staat entwickelte. Die Herausbildung der österreichischen Nation unterschied sich in vielem von der Entwicklung der Nationen der anderen deutschsprachigen Staaten. Auch die Literatursprache unterscheidet sich in Österreich in mannigfaltiger Hinsicht von der sogenannten deutschen Gemeinsprache.

Abschließend sei bemerkt, daß in Österreich einige nationale Minderheiten leben. Die bedeutendsten sind die Slowenen (etwa 20 000), Kroaten (etwa 25 000), Ungarn und Tschechen. Die Slowenen sind hauptsächlich im Süden des Landes Kärnten, die Kroaten im Burgenland ansässig. In diesen Gegenden wird neben Deutsch auch Slowenisch bzw. Kroatisch gesprochen.

A. S. DRATSCHUK, Charkow

От редакции.

Известно, какую важную роль играет в любой науке понятийный аппарат. Представители разных наук стремятся выработать для них оптимальные терминологические системы.

Между тем в нашей методике обучения иностранным языкам до сих пор не имеется толкового словаря терминологических понятий. Нет и двуязычных словарей этого назначения.

Редакция публикует данную рецензию с целью привлечь внимание методистов и всех заинтересованных лиц к этому вопросу.

А. Илиева, Х. Хельмих. Немецко-болгарский словарь методических понятий

Рецензируемое пособие¹ представляет собой терминологический словарь², в котором в четкой лаконичной форме трактуются основные методические понятия современной методики обучения иностранным языкам.

Для успешного проведения исследований в любой области знания существенное значение имеет разработка и унификация понятийного аппарата. Для методики обучения иностранным языкам как науки интегративной, развивающейся на стыке целого ряда других наук и прежде всего лингвистики, дидактики (теории обучения), педагогики (теории воспитания), психологии, психо- и социолингвистики, это имеет особое значение.

Общезвестно, что недопонимание и споры чаще всего возникают не на почве разных научных подходов к рассмотрению тех или иных явлений в области обучения иностранным языкам, а в связи с неоднозначностью трактовки терминов, с их весьма субъективным, а иногда и недостаточно грамотным употреблением.

Именно поэтому уже давно ощущается потребность в создании терминологического словаря, который бы отражал современное состояние развития методики обучения иностранным языкам, аккумулировал бы самые основные понятия, давал бы в четкой лаконичной форме их трактовку.

Немецко-болгарский толковый словарь понятий из области методики обучения иностранным языкам, созданный профессорами А. Илиевой и Х. Хельмихом, в полной мере отвечает данной потребности. Этот словарь — плод творческого содружества известных представителей методической науки

двух стран — Народной Республики Болгарии и Германской Демократической Республики — дает в руки читателя не только хороший справочный материал, но и вносит существенный вклад в теоретическую и практическую разработку учебной книги данного типа.

В кратком введении авторы четко формулируют назначение данного словаря, его функции, место пособия подобного типа в учебной литературе, связанной с обучением иностранному языку, а также указывают на его адресат. Они справедливо отмечают, что словарь не может заменить курс методики обучения иностранным языкам или его печатный аналог, но является важным дополнением к нему, привлекая внимание будущих и уже работающих учителей, а также методистов-исследователей к ключевым понятиям методики обучения иностранным языкам, а также к понятиям, сопряженным с ними.

Справедливо также утверждение авторов, что словарь имеет практическую направленность. Пользуясь словарем, учитель может как бы со стороны оценивать свою деятельность, так как толкование понятий дается не в абстрактной академической форме, а носит в определенной мере рекомендательный характер.

Вместе с тем, нельзя сказать, чтобы на читателя оказывалось какое-либо давление, хотя концептуальная позиция авторов прослеживается достаточно четко. Кроме того, во введении она прямо выражена: речь идет о деятельностном подходе к обучению иностранным языкам и его коммуникативной ориентации.

Итак, словарь имеет достаточно широкую сферу приложения. В концептуальном плане он отвечает современному уровню развития методики и смежных с ней наук. Он весьма репрезентативен: отбор понятий диктуется их актуальностью для теории и практики обучения иностранным языкам, хотя здесь есть и некоторые неиспользованные резервы: отсутствуют, например, понятия, связанные с интенсивными курсами обучения, такие, как суггестопедия, гипнопедия, ритмопедия, релаксация, гипермнезия, которые привлекают к себе все большее вни-

¹ Iliewa A., Hellmich H. Deutsch-Bulgarisches Begriffswörterbuch der Fremdsprachenmethodik. — Sofia, 1984.

² Словарь издан в двух частях: на немецком и болгарском языках отдельно.

мание не только методистов-исследователей, но и учителей-практиков. С этих же позиций желательно было бы включить в справочник и некоторые понятия, касающиеся использования компьютеров в обучении иностранным языкам.

В целом же авторам удалось представить в словаре особенно значимые для современного обучения иностранным языкам понятия.

Уже отмечалось, что деятельностный подход к трактовке понятий и коммуникативная ориентация предопределяют частнометодологическую основу словаря. Это проявляется также в учете интегративного характера методики как науки. Так, при рассмотрении многих психологических понятий, например памяти, входящие сюда психологические процессы анализируются не сами по себе, а в их отношении к овладению иностранными языками. В этом же плане представляет интерес трактовка таких понятий, как навыки и умения. Последние предлагается подразделять с позиции методики обучения иностранным языкам на общие и частные, сложные и простые. При этом поясняется, как функционируют, например, те или иные умения, какие факторы методической действительности влияют на их формирование и т. д. Таким образом, понятия смежных наук не просто переносятся в методику, а наполняются конкретным методическим содержанием и переосмысливаются (преломляются) в соответствии со спецификой предметной области.

Представляется правильным, что трактовка многих понятий носит проблемный характер, например понятия «единица организации материала», «частнометодические принципы» и др.

Вместе с тем в отдельных случаях авторы придерживаются традиционного подхода к трактовке рассматриваемых процессов и явлений, отраженных в понятиях. Так, говоря об организации грамматического материала и путях его усвоения, они ограничиваются главным образом индуктивным подходом, работой с речевыми образцами, хотя в настоящее время отмечается целесообразность использования в ряде случаев и дедуктивного подхода, опоры на обобщающее правило-инструкцию, типа: «Если мы хотим выразить то-то, надо использовать такую-то форму».

Существует, правда, мнение, что в словарях надо давать только устоявшиеся трактовки, и это в принципе правильно. Но все в науке находится в движении и развитии. И вот это-то развитие и могло бы быть отражено с помощью проблемной трактовки понятия. Например: существует два подхода к рассмотрению данного понятия. С одной стороны, его можно рассматривать так-то и это имеет такие-то преимущества и связано с учетом таких-то факторов. С другой стороны, его можно рассматривать так-то и это имеет другие преимущества и связано

с учетом других факторов. Думается, что такая трактовка побуждала бы читателя к размышлению, ставила бы его перед необходимостью определить свою позицию, т. е. сделать выбор. И речь идет не о том, чтобы в толковом словаре указывать все существующие точки зрения на то или иное явление, а только о том, чтобы наметить основные тенденции его рассмотрения, отражающие динамику в развитии методической мысли.

Высказанные соображения возникли в связи с трактовкой таких неоднозначных понятий, как «типы уроков», «концепция целей», и ряда других, которые желательно было бы дать более проблемно.

Структура словаря имеет свою специфику: словарная статья строится вокруг определенных ключевых понятий, в ходе трактовки которых выделяются также одно или несколько других значимых в данном контексте понятий. Например: ключевое понятие *индукция* и в качестве сопряженных с ним указываются понятия: «речевые образцы», «модели», «дедукция», «наглядность», «сознательность», «доступность». Каждое из этих понятий в свою очередь является ключевым словом, которому в словаре также дается толкование.

При анализе указанного выше словаря возникает также вопрос, насколько полно представлены в нем другие, более дробные понятия, соотносящиеся с ключевыми понятиями. Так, например, ключевое понятие *исправление ошибок* сопровождается понятиями «внутриязыковая» и «межъязыковая интерференция», т. е. здесь налицо причинно-следственные отношения. Применительно к другим понятиям существуют отношения соподчинения, например, наряду с ключевым словом *программа* названы ее составляющие: «знания» (лексические, грамматические, фонетические, страноведческие), «темы», «коммуникативные ситуации», «искомые речевые действия» и т. д. Некоторые понятия объединены вокруг ключевых на основе их смежности, например: «параграф» (*Lektion*) и «учебник» и т. п.

Таким образом, образуются ассоциативные цепочки или гнезда понятий, которые создают относительно целостные представления об отрезках педагогической действительности в рамках учебного предмета.

Что касается оформления словаря, то представляется правильным, что ключевые понятия выделены сплошной чертой, а сопряженные с ними — пунктирной, как бы подчеркивая их иерархические взаимосвязи.

Язык и стиль изложения в целом доступны и не должны вызывать затруднения у учителей.

Для большего удобства пользования словарем необходимы более крупный шрифт и твердая обложка. Для книги типа справочник, к которой постоянно обращается читатель, мягкая обложка не пригодна.

Итак, рецензируемый толковый словарь

методических понятий, представляя собой большую образовательную и практическую ценность для учителя иностранного языка, является удачным образцом справочника по методике обучения иностранным языкам. Отбор методических понятий и их количество удовлетворяют современным требованиям, т. е. словарь репрезентативен, так как дает представление об основной проблематике обучения иностранным языкам. Концептуальный подход к толкованию понятий отражает современный уровень развития методики обучения иностранным языкам и смежных с ней наук. Создание аналогичного словаря в нашей стране позволило бы повысить уровень подготовки и самоподготовки учителей иностранного языка, а потому является делом крайне нужным и актуальным.

И. Л. БИМ, Москва

Практикум по методике преподавания иностранных языков

Одной из наиболее сложных проблем методической подготовки будущих учителей иностранных языков является проблема соотношения теоретической и практической сторон обучения — установление оптимального баланса между теорией и практикой по их объему, раскрытие для студентов необходимых и закономерных связей между методической теорией и эффективной практикой обучения иностранному языку. Поэтому выход в свет созданного коллективом авторов «Практикума по методике преподавания иностранных языков»¹, который направлен на решение указанной проблемы, весьма актуален и важен для повышения качества профессиональной подготовки учителей иностранных языков в свете требований школьной реформы.

Характер рецензируемого пособия определяет исходная позиция авторов. Согласно данной позиции методическая подготовка студентов должна осуществляться в единстве всех основных профессиональных функций учителя и базироваться на функционально-деятельностном подходе с ориентацией на решение типичных профессио-

нальных задач. Пониманию этой принципиально новой позиции способствует содержание части 1 первого раздела пособия, в которой формулируются целеполагающие педагогические функции учителя иностранного языка: коммуникативно-обучающая (разделяемая на информационно-ориентирующую, стимулирующе-мотивационную и оценочно-корректирующую), развивающая, воспитывающая — и основные типы профессиональных задач: собственно методических (формирование языковых навыков, развитие речевых умений, формирование положительных мотивов к изучению иностранного языка, обучение школьников рациональным приемам учебного труда, воспитательные задачи) и операционно-структурных (учебно-исследовательские, проектировочные, конструктивно-планирующие, организаторские и коммуникативно-обучающие задачи). В соответствии с намеченной типологией задач, которые с самого начала соотносятся с единицами деятельности учителя, в пособии выделяются и профессиональные умения, необходимые для решения указанных задач. Представляется, что такое обоснование исходной базы пособия способствует эффективному введению студента в структуру его будущей профессиональной деятельности, осознанию им наиболее значимых компонентов этой структуры, его общей ориентации на деятельностьный подход к обучению языку. Хотелось бы только пожелать авторам при переиздании пособия несколько упростить способ изложения материала этой части пособия.

Части 2 и 3 первого раздела книги освещают систему занятий по методике и систему заданий для развития методических умений. При описании системы занятий авторы уделяют особое внимание групповым занятиям, которые в зависимости от соотношения теоретических знаний и практических действий в их содержании делятся на три вида: семинарские занятия по общетеоретическим проблемам, семинарско-практические занятия по частнометодическим проблемам и практические (или лабораторно-практические) занятия по ряду тем. Характеристика различных видов групповых занятий, рекомендации авторов в связи с ними, таблица, посвященная распределению времени по темам и видам занятий, — весь этот материал, по нашему мнению, чрезвычайно интересен и полезен для преподавателей методики. И хотя в различных условиях обучения распределение времени может быть, вероятно, иным, думается, что предлагаемая в пособии ориентация на три вида групповых занятий, приводимая пропорция между ними отражают реальное содержание курса методики.

Для разработки системы заданий авторы формулируют принципы, положенные в ее

¹ Практикум по методике преподавания иностранных языков; Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / Под общ. ред. К. И. Саломатова, С. Ф. Шатилова. — М.: Просвещение, 1985.

основу, удачно, на наш взгляд, выделяют главные особенности методического умения — осознанность и мотивированность выбора способа выполнения педагогических действий, достаточная отработанность соответствующих операций. На этом основании выделяются следующие типы заданий: 1) задания в учебно-исследовательской деятельности; 2) задания в проектировочной деятельности; 3) задания в конструктивно-планирующей деятельности. Задания каждого типа подразделяются на ознакомительно-репродуктивные [например: 1) методический анализ нового учебного материала с опорой на заданную схему; 2) анализ школьной программы с целью изучения конечных целей, выделения промежуточных задач обучения; 3) анализ и развертывание методических рекомендаций примерных планов уроков книги для учителя в подробные сценарии фрагментов уроков] и продуктивно-поисковые [например: 1) методический анализ нового учебного материала без опоры на схему; 2) самостоятельное выделение и формулирование задач урока; 3) варьирование и адаптация речевых образцов или текстов].

Второй раздел пособия содержит конкретные разработки семинарских и практических занятий по всем 16 темам курса методики, объединенным в соответствии с программой этого курса² в три подраздела: теоретические основы обучения иностранным языкам в средней школе, обучение различным видам речевой деятельности, вопросы планирования и организации процесса обучения иностранным языкам.

Для каждого занятия (тематической разработки) сформулированы теоретические и практические цели и задачи, развиваемые методические умения. Обязательными компонентами каждого занятия являются также его план (представляющий собой наиболее важные вопросы темы), вопросы для совместного обсуждения на занятии, список обязательной и дополнительной литературы по теме, задания, которые необходимо выполнить к занятию, опорный конспект. В конце заключительных занятий по теме даются вопросы для контроля.

Таким образом, в рецензируемой книге реализована идея единого и вместе с тем разветвленного, дифференцированного по составу, полифункционального аппарата управления наиболее важными аспектами учебной работы в ходе групповых занятий по методике. Положительным является и то, что в пособии принимаются во внимание различные точки зрения по ряду методических вопросов. Высокой оценки заслуживают проблемность и разнообразие за-

даний, постоянное стремление авторов к установлению взаимосвязей между теорией и практикой, между новым и ранее изученным, максимально широкое привлечение материалов школьных УМК, направленность на развитие профессиональной самостоятельности студентов. Опыт использования пособия в педагогических вузах и на курсах повышения квалификации учителей, несомненно, позволит продолжить процесс его обогащения и совершенствования для будущих переизданий. Так, например, имеет смысл проверка на практике целесообразности рассредоточения информации по одному и тому же вопросу между несколькими компонентами тематической разработки, управляющими самостоятельной работой студента по теме (планом занятий, вопросами для обсуждения, заданиями, опорным конспектом). Возможно, более удачным оказалось бы объединение компонентов в параллельные графы: 1-я графа — перечень основных вопросов по содержанию темы; 2-я (основная) графа — задания и рекомендации по самостоятельной работе над этими вопросами; 3-я графа — вопросы для совместного обсуждения. В этом случае рекомендации для преподавателей по проведению занятий можно было бы поместить отдельно (например, в заключительной части пособия в виде приложения). Стоит также проверить на практике, не поддастся ли часть студентов искушению использовать наиболее объемные конспекты в качестве основных источников вместо изучения рекомендованной литературы. Что касается самих списков литературы, то, по нашему мнению, хорошо было бы включить в них (там, где это возможно) и некоторое количество источников на изучаемом языке (например, статьи из журнала „Fremdsprachenunterricht“).

Очень интересен и полезен третий, заключительный раздел пособия, в котором содержатся практические задания по основным темам курса методики. Эти задания, построенные на материале действующих УМК по различным языкам, дополняют задания второго раздела книги. Представляется, что здесь, как и в предыдущих разделах, преподаватели найдут не только конкретный материал для обучения студентов, но и множество импульсов для творческой разработки аналогичных заданий.

Таким образом, «Практикум по методике преподавания иностранных языков» представляет собой интересный в теоретическом и практическом отношении, очень нужный педагогическим вузам и институтам усовершенствования учителей материал для улучшения профессиональной подготовки студентов, повышения методической квалификации учителей.

А. Л. БЕРДИЧЕВСКИЙ, Москва
И. А. ГИНИАТУЛЛИН, Свердловск

² См.: Программы педагогических институтов. Методика преподавания иностранных языков в средней школе/Сост. Н. И. Гез, Н. Н. Зыкова, М. В. Ляховицкий, Г. В. Рогова, К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов. — М., 1981.

Méthode Orange

[О современном методе преподавания французского языка как иностранного за рубежом]

Méthode Orange¹ — один из современных зарубежных методов преподавания французского языка как иностранного в зарубежной школе.

МО был разработан в 1978—1980 гг. во Франции². Экспериментальная работа по этой системе проводилась в лицеях Англии, ФРГ, Швейцарии, Италии, Испании, Франции, США и получила положительную оценку у учителей этих стран.

МО предназначен для обучения школьников 11—16 лет французскому языку в течение трех-четырех учебных лет при ограниченном количестве часов (3—4 часа в неделю), отведенных учителю на обучение. Знакомство с этим методом может представить интерес и для советских учителей французского языка.

МО включает три ступени обучения, весь курс которого рассчитан на 342 учебных часа (1-я ступень — 111 ч, 2-я ступень — 110 ч, 3-я ступень — 121 ч). Авторы метода отмечают, что продолжительность курса обучения может быть увеличена в зависимости от условий обучения, уровня подготовки учащихся и т. п.

Языковой материал авторы МО заимствовали из словаря-минимума «Le Français fondamental» 1-й и 2-й ступеней. Лексический минимум МО составляет 2300 лексических единиц литературных и разговорных форм современного французского языка. На 1-й и 2-й ступенях изучается по 800 лексических единиц, на 3-й — 700.

Авторы МО преследуют прежде всего реализацию практической цели, т. е. сформировать у школьников навыки и умения четырех видов речевой деятельности. Конечные требования к практическому владению французским языком сводятся к следующему:

- овладеть коммуникативной компетенцией, позволяющей вести общение с франкофонами (носителями языка);
- уметь читать и понимать различные по жанру и стилю аутентичные тексты;
- приобрести элементарные навыки в

письменной речи (Méthode Orange 1 // Carnet du professeur. — Paris. — 1978. — P. 5).

Каждая ступень имеет цели, которые являются частью конечных требований к практическому владению французским языком.

Цель первой ступени (соответствует приблизительно 4—5 классам нашей школы) — вызвать у учащихся, начинающих изучать французский язык, желание говорить, читать и писать на этом языке. Это достигается тем, что каждый урок имеет свою «практическую завершенность» (finalité fonctionnelle), т. е. учащиеся применяют приобретенные знания, навыки и умения в ситуации, близкой к реальной, а также широко используют аутентичный иллюстративный материал учебника, отражающий современную жизнь французских школьников и молодежи. С первых уроков ведется параллельное обучение четырем видам речевой деятельности.

Цель второй ступени (соответствует 6—7 классам) — углубить и расширить коммуникативную компетенцию учащихся на основе более сложных речевых актов, а также за счет включения уроков страноведческого характера. На этой ступени совершенствуются навыки и умения учащихся в аудировании, говорении, чтении и письме путем расширения лексического и грамматического материала.

Цель третьей (завершающей) ступени (соответствует 8—10 классам) — научить учащихся правильно вербально действовать в различных ситуациях, близких к реальным (как в устной, так и в письменной коммуникации), приобщить учащихся к чтению литературы любого жанра, ознакомить их с реалиями страны изучаемого языка, используя систематизированный лингвострановедческий материал. На этой ступени формируются навыки и умения самостоятельной работы для изучения французского языка в зависимости от интересов учащихся, от сферы дальнейшего применения изучаемого языка в повседневной жизни (чтение прессы, художественной литературы, понимание радиопередач и фильмов на французском языке, общение с франкофонами).

На каждой ступени обучения выделены определенные типы уроков.

На первой ступени — вводные уроки (leçons-rudiment), уроки по развитию практики речи (leçons-activité) и уроки развлекательного характера (leçons-anecdote).

На второй ступени — уроки по развитию практики речи и уроки страноведческого характера (leçons-civilisation).

На третьей ступени — только уроки страноведческого характера, материал которых помещен последовательно и в определен-

¹ В дальнейшем Méthode Orange будет обозначаться сокращенно МО (Прим. ред.)

² В проспекте издательства Hachette Français langue étrangère указан календарь выхода трех ступеней этого метода: Méthode Orange 1^{er} Degré — juin 1978, Méthode Orange 2^e Degré — juin 1979, Méthode Orange 3^e Degré — juin 1980.

ной системе в трех тематических разделах: civilisation vécue, civilisation découverte, grands problèmes.

На каждом типе уроков реализуется определенная задача.

Задача вводных уроков — заложить основы коммуникативной компетенции (une compétence minimale et prioritaire de la langue) за счет ознакомления с фонетической системой французского языка, формирования навыков устной речи на основе выделенных элементарных речевых актов (Formules de politesse courante. Détermination des objets. Localisation simple. Possession / Appartenance. Traitement de l'interlocuteur...), знакомства с письмом.

Задача уроков по развитию практики речи — научить учащихся пользоваться французским языком как средством коммуникации в ситуациях, близких к реальным, используя выделенные в каждом уроке речевые акты (présenter quelqu'un / se présenter; lire et écrire différents types de lettres; respecter et faire respecter les règles d'une discussion, etc.).

Задача уроков развлекательного характера, которые находятся после каждых двух уроков по развитию практики речи, — дать возможность учащимся переключиться, расслабиться (языковой материал этих уроков более легкий, чем в уроках по развитию практики речи) и вместе с тем возобновить их интерес за счет фантастического, юмористического, забавного содержания материалов для чтения.

Задача уроков страноведческого характера — ознакомить учащихся с историей, культурой, географией Франции и сформировать у них определенную систему знаний об образе жизни французского народа, особенно французских школьников.

МО позволяет реализовать не только практические, но и общеобразовательные цели. Так, на продвинутом этапе (2-й и 3-й ступенях) широко представлен систематизированный лингвострановедческий материал о политических и культурных проблемах современной Франции, знакомство с которым дает возможность узнать точку зрения французских школьников по многим актуальным проблемам. Очевидно, что такой лингвострановедческий материал сможет расширить кругозор учащихся и содействовать их общему образованию.

В процессе обучения используется и родной язык. Знакомство учащихся с французскими пословицами, нахождение их аналогов в родном языке способствуют более тонкому пониманию оттенков речи, как на родном, так и на французском языках, дают возможность учащимся понять, что для выражения одной и той же мысли существуют различные формы.

В методе реализуются также развивающие цели. В учебниках всех трех ступеней используется большое количество обучающих таблиц, правил-схем, с помощью которых учащиеся могут догадаться

о значении нового слова, зная однокоренные слова; заменить одним словом целую фразу; составить из двух известных слов новое по значению; передать одну и ту же мысль по-разному в зависимости от ситуации и т. д. Эти таблицы и схемы способствуют формированию у учащихся умений сопоставлять, анализировать, делать выводы, т. е. развивают поисковую творческую деятельность учащихся.

Обучение грамматике, организованное на основе синтеза имплицитного и эксплицитного подходов, развивает способность учащихся анализировать, делать самостоятельные выводы, а не заучивать механически то или иное грамматическое явление.

Использование в методе ребусов, кроссвордов способствует также развитию поисковой творческой деятельности учащихся.

Таким образом в МО создаются условия для использования наиболее эффективного способа учения — поиска. А как известно, наиболее короткий путь к достижению развивающих целей обучения лежит через широкое использование поиска как способа учения.

Согласно методической концепции авторов МО в основу метода положены два принципа — принцип педагогического реализма (le réalisme pédagogique) и принцип педагогического дуализма (le dualisme pédagogique).

Принцип педагогического реализма заключается в том, что принимаются во внимание реальные условия преподавания французского языка за рубежом в средних учебных заведениях, а именно: непродолжительный срок обучения, ограниченное количество часов в неделю, отношение самих учащихся к предмету, т. е. то, что ученик изучает французский язык чаще не потому, что он хочет, а потому, что иностранный язык является одной из обязательных школьных дисциплин (Méthode Orange 1 // Carnet du professeur. — Paris, 1978. — P. 4).

Принцип педагогического реализма находит свое выражение:

— в самом создании удобного для пользования и небольшого по объему учебно-методического комплекса: учебника и тетради упражнений на печатной основе для каждой ступени обучения, где все упражнения построены на материале соответствующих уроков учебника, книги для учителя, содержащей необходимый минимум информации, методических рекомендаций, предложений по организации учебного процесса с учетом реальной обстановки;

— в умеренном использовании диафильмов и фонозаписей;

— в выборе предполагаемых реальных ситуаций общения для иностранных школьников: возможность коммуникации с носителями языка в своей стране, путешествия или стажировки в стране изучаемого языка, чтение литературы, прослушивание ра-

дио и телепередач на французском языке; — в широком использовании аутентичного материала: фотографий, афиш, материалов газет, журналов, радиозаписей, который способствует более глубокому ознакомлению учащихся с реальной жизнью французской молодежи и школьников.

Принцип педагогического дуализма строится на основе синтеза двух точек зрения в методике: одни считают, что иностранный язык усваивается лучше всего в процессе речевой практики, что требует погружения учащихся в речь с первых уроков; другие предполагают, что необходимо изучать правила системы, прежде чем пользоваться ею в коммуникативных целях. Авторы МО выступают за сосуществование на практике этих двух точек зрения «la coexistence de ces deux approches», полагая, что это будет полезным для процесса обучения, поскольку, с одной стороны, основу метода составляет формирование коммуникативной компетенции (при этом не отрицается полностью имитация, заучивание наизусть), с другой стороны, наблюдается стремление авторов сочетать языковые правила с речевыми действиями.

Средства обучения французскому языку по МО можно разделить на две подсистемы: 1) организующую деятельность учащихся, 2) организующую деятельность учителя. В первую входят: книга для учащегося (учебник), тетрадь упражнений на печатной основе, набор диафильмов и фонозаписей. Основным средством второй подсистемы является книга для учителя.

Рамки статьи не позволяют рассмотреть детально все компоненты учебно-методического комплекса МО. Представляется целесообразным более подробно остановиться на учебнике как средстве особого назначения. Интерес представляет построение учебника, четкое распределение материала в нем, подача правил с учетом возраста учащихся, использование цвета как дополнительного ориентира.

Содержание учебников трех ступеней обучения составляют: материалы для чтения, система подачи правил, иллюстративный и справочные материалы.

Материалы для чтения распределены следующим образом:

— на первой ступени — в основном небольшие по объему тексты диалогического характера;

— на второй ступени — проблемные тексты монологического и диалогического характера о французских школьниках, познавательные тексты, тексты с занимательным сюжетом юмористического и приключенческого характера;

— на третьей ступени — самые разнообразные тексты познавательного характера об истории, культуре, географии Франции, а также тексты из французских газет и журналов.

Характерной особенностью текстов для

чтения является то, что главными героями в них постоянно выступают французские и иностранные школьники, что повышает интерес учащихся при их чтении.

Система подачи правил. Анализ учебников свидетельствует о том, что существует определенная система в подаче правил для каждой ступени обучения.

Так, на первой ступени преобладают правила, представленные схематично с помощью изобразительной наглядности, без использования метаязыка (схемы, таблицы). Они помещены в разделах «Mémo» (запомни) и «Rappels» (вспомни).

Раздел «Mémo» находится в конце каждого урока, а раздел «Rappels» — после прохождения трех уроков учебника.




В этих разделах к правилам даны следующие дополнительные ориентиры: рисунки, символика, цветовые или шрифтовые выделения (курсив или прописные буквы), причем часто используются несколько ориентиров одновременно.

Приведем примеры правил, представленных схематично с использованием некоторых названных ориентиров:

Употребление приглагольных местоимений в повелительном наклонении

Regarde	LE ballon!	Regarde-LE!
Prends	LES ballons!	Prends-LES!
Ecrivez	LA réponse!	Ecrivez-LA!
Choisissez	LES réponses!	Choisissez-LES!

Употребление отрицательных частиц

	Il n'y a pas d'oiseau
	Ce n'est pas un oiseau
	Ce n'est pas à moi

На второй ступени используются правила-ориентиры в виде броских заголовков, чтобы привлечь внимание учащихся. В правилах этой ступени преобладают ориентиры в виде выделения шрифтом.

ATTENTION!

SES ≠ CES

ses
son sa

ces
ce(t) cette

UN PETIT MOT QUI CHANGE TOUT: SE
La police A arrêté le voleur.

Les policiers ONT arrêté le voleur.
avoir + -É

La voiture s'EST arrêtÉE.

Ils SE SONT arrêtÉS dans un petit village.

Ê(E)

SE+ÊTRE+ —

Ê(E)S

На этой ступени уже появляется несколько правил-инструкций с использованием метаязыка.

G ou GE

GEORGES, un GARÇON du COLLÈGE, a invité Sandrine.

Dans ces trois mots, il y a toujours des G, mais ils n'ont pas le même son:

G + a, o, u ≠ G + e, i, y

Attention aux verbes en -GER (comme CHANGER, SE DIRIGER, INTERROGER, MANGER, NAGER, VOYAGER, etc.): on écrit GE devant un A ou un O.

Exemple: il voyageait, nous voyageons.

На третьей ступени дано больше правил с использованием метаязыка.

Pour raconter les événements importants, l'auteur peut choisir:

— LE PASSÉ COMPOSÉ — surtout quand on parle ou quand on écrit une lettre, un article. C'est une façon de faire entrer l'auteur et le lecteur dans l'histoire.

— LE PASSÉ SIMPLE — quand c'est un récit imprimé dans un livre spécialisé ou un roman (mais pas toujours). L'auteur raconte comme observateur ou un savant, sans se montrer.

Иллюстративный материал в учебниках МО используется для презентации, семантизации и закрепления языкового материала, для развития речевых умений. Иллюстрации помогают лучше понять читаемый текст, представить себе реалии, которые трудно описать из-за ограниченного словарного запаса учащихся.

В учебнике первой ступени помещены кадры диафильмов, используемых непосредственно на уроке, которые учащиеся имеют возможность просмотреть неоднократно и дома; синтезирующие картинки, обобщающие визуальный материал данного урока; серии рисунков, раскрывающие единый сюжет, а также отдельные рисунки и картинки, выполненные в реалистическом стиле и в виде шаржа.

В учебниках второй и третьей ступеней представлен иллюстративный аутентичный материал: афиши, объявления, схемы метро, карты Парижа и других городов Франции, фотографии. С их помощью достигается наглядность в изложении, а порой они дополняют или заменяют часть текста. Иллюстративный материал в учебниках трех ступеней способствует частичному восполнению отсутствующей иноязычной среды.

Справочные материалы (грамматические справочники и словари) помещены в конце учебников. В справочниках первой и второй ступеней систематизирован грамматический материал, изученный на данной ступени. В справочнике третьей ступени обобщен весь грамматический материал, изученный на трех ступенях. Здесь широко используются таблицы, в которых теоретический материал дается в обобщенно-систематизированном виде.

В учебниках первой и второй ступеней нет сводных словарей. Новые лексические единицы выделены в каждом уроке. Только в учебнике третьей ступени имеется одноязычный словарь, в котором рядом с объясняемым словом указаны страницы учебника, где впервые встречается слово, дается его толкование на французском языке, а также приводятся примеры его употребления.

Для всех учебников МО характерна четкая рубрикация, броские сигнальные обозначения. Рубрики занимают постоянное место, что облегчает учащемуся ориентироваться в учебнике. Каждый урок в учебнике разделен на три этапа, каждому этапу всегда соответствует один разворот страниц учебника (double page), который служит «базовой единицей построения учебника».

В учебниках МО большое внимание уделяется употреблению цвета, который используется при объяснении, закреплении, систематизации фонетического материала, а также играет роль дополнительного ориентира и опоры для выделения рода имен существительных (желтый фон — мужской род, зеленый — женский род), временных форм глаголов (коричневый фон — passé composé, оранжевый фон — futur immédiat), фонетического материала (голубой фон), личных окончаний глаголов (черный и красный цвет букв). Очевидно, целенаправленное введение цвета как средства акцентировки помогает учащимся в работе с учебником. Кроме того, цветовое оформление имеет эмоциональное значение, способствует повышению интереса и мотивации учащихся в обучении французскому языку, особенно на младшей и средней ступенях обучения.

В учебниках МО мы можем проследить постепенный переход от многокрасочных иллюстраций к черно-белым иллюстрациям. Так, в учебнике первой ступени много цветных иллюстраций (85 % страниц имеют цветные иллюстрации), в учебнике второй ступени их количество уменьшается (35 % страниц), а в учебнике третьей ступени продолжается использование только двух цветов (голубого и черного), но уже вне иллюстраций, в виде цветных рамок, выделенных заголовков и других организующих элементов.

Заслуживает внимания тетрадь упражнений на печатной основе («cahier d'exercices»), которая служит дополнением к учеб-

нику каждой ступени обучения и в которой содержатся все упражнения к каждому уроку учебника. Таким образом, ученики не теряют время на механическое переписывание усвоенного материала, а используют это время для творческой работы.

Как и в учебнике, «базовой единицей построения тетради» служит один разворот страниц. Упражнения, представленные в тетрадях всех ступеней, одноязычные, нет деления упражнений на классные и домашние. Все упражнения выполняются в основном в классе коллективно или индивидуально. Лишь небольшое их количество рекомендуется выполнить дома и только на первой ступени обучения. Находятся они в уроках по практике речи в разделе «Entraînement individuel». На последующих ступенях такого раздела нет, и лишь изредка в книге для учителя даются рекомендации по выполнению того или иного упражнения дома. Количество устных и письменных упражнений в тетрадях всех ступеней примерно одинаково. Преобладают проблемно-поисковые упражнения. Хотя в отличие от учебника тетрадь выполнена в черно-белом варианте, она привлекает учащихся разнообразием ориентиров (рисунки, схемы, фотографии).

Книга для учителя в МО представляет собой практическое руководство деятельностью учителя по обучению учащихся французскому языку. В ней содержится весь языковой материал, правильные варианты

выполнения упражнений из «cahier d'exercices», поурочное планирование, методические рекомендации по построению каждого урока, весь материал для аудирования, тесты для контроля и правильные варианты их выполнения.

В заключение следует подчеркнуть, что анализ МО может представить определенный интерес как для ученых-методистов, так и для учителей-практиков. Заслуживает внимания построение учебника, четкое распределение материала в нем, подача правил с учетом ступени обучения, использование цвета как дополнительного ориентира, а также тетрадь упражнений на печатной основе. Удачей авторов МО можно считать и то, что они постоянно поддерживают интерес учащихся к французскому языку как средству общения с помощью разнообразных ориентиров, иллюстративного материала, применения различного типа уроков, выбора ситуаций и текстов, соответствующих интересам учащихся, реализации систематизированного лингвострановедческого материала.

Думается, что использование положительного зарубежного опыта преподавания французского языка может способствовать повышению эффективности обучения французскому языку и в нашей общеобразовательной школе.

А. Г. КРУПКО, Коломна, Моск. обл.

Новые книги

Издательство «Просвещение» готовит к выпуску пособие для учащихся IV—VII классов средней школы «Devines et écris». Авторы Г. К. Левицкая и Г. А. Козлова.

Цель пособия — помочь учащимся, изучающим французский язык, овладеть сложной французской орфографией в пределах школьной программы. Книга состоит из введения и 6 разделов.

Во введении раскрываются задачи и структура пособия, даются рекомендации по его использованию.

В первом разделе помещены «Правила, которые полезно знать». В этом разделе в доступной форме рассказывается о сложности французской орфографии, даются основные правила перехода от звука к букве.

Правила иллюстрируются примерами.

В разделах II—V предлагается материал для обучения в IV—VII классах.

Игры и загадки для IV класса даются в порядке, соответствующем последовательности введения букв и буквосочетаний в учебнике. Игровые задания направлены на запоминание проходимых орфограмм в словах.

В разделах для V—VII классов орфографические задания расположены в соответствии с программным материалом и носят постепенно усложняющийся характер: воспроизведение по памяти трудных для запоминания орфограмм изолированно и в целом слове, написание слов в их полной форме, работа с целым предложением.

В конце каждого раздела даются ключи.

В последнем разделе книги «Это полезно знать или ответы почемукам» приводятся интересные факты из истории французской орфографии.

Работа над орфографией соответствует принципу устной основы обучения.

Пособие отвечает современным тенденциям в методике обучения иностранным языкам по использованию средств наглядности и разнообразных игр.

Книга написана простым и ясным языком, в форме дружеской беседы с читателем. Многочисленные рисунки, выполненные в юмористической манере, позволяют наглядно представить и усвоить французскую орфографию.

42nd Anniversary of the Great Victory

MOSCOW

A Tank Battalion

A fierce battle was waging near the railway station and settlement of Kryukovo. The nazis were pressing hard against the defence. Manpower was short and the soldiers were on the verge of falling back.

The commanders called their superiors at headquarters to ask for immediate reinforcements. There was no help on hand, however, all reserves had already been sent into battle.

The situation at Kryukovo was worsening moment by moment. Once again the commanders called headquarters.

"Alright," they were told. "Be expecting a tank battalion."

True enough, a tank officer appeared at the command point ready for battle. He approached the regimental commander, saluted briskly and reported:

"Comrade Commander, our separate tank battalion at your command. At your disposal Senior Lieutenant Logvinenko."

The regimental commander embraced the officer:

"My thanks, brother, my heartfelt thanks. How many tanks in your battalion?"

"One tank," answered Logvinenko.

"How many?" The commander couldn't believe his ears.

"One tank," the officer repeated. "Only one remains, a T-37."

All the joy disappeared from the face of the regimental commander. The T-37 model was the most obsolete of Russian tanks. One machine-gun — that was the extent of its firepower.

"I stand ready to receive battle orders," said the officer.

The commander ordered: "Put yourself at the disposal of the first battalion. That's the battalion under heaviest attack."

The tank officer joined up with the first battalion and threw his tank into the battle along with the infantry. He manoeuvred smartly, supporting the infantry first in one place, then in another. He changed his position so rapidly from one spot to another that the soldiers believed a whole armoured tank battalion had arrived. This raised their spirits and they defended their positions with fresh energy.

A second attack was repulsed and after that four more. By this time the tank officer was aiding not only the first battalion but the whole regiment.

At last the battle came to an end. The tank rolled up to command point and its officer climbed out. The regimental commander approached the officer and embraced him warmly.

"My warmest thanks, brother, from the bottom of my heart. Now I understand that a tank battalion really arrived."

"I'll Write You From Moscow"

The nazis couldn't break through to Moscow. Every effort they made, failed.

"Take the city by storm, take it at any cost!" Hitler ordered.

The nazis opened their final assault on Moscow from the very nearest point on the Western Front. An enemy division broke through the front near the town of Naro-Fominsk and pushed forward.

"Hurrah, hurrah!" the nazi generals shouted triumphantly. "The road to Moscow is open."

The nazi tanks and motorcycle units roared towards the city. They covered five, ten, fifteen kilometres to the village of Akulovo. Here, near Akulovo, they encountered a covering detachment. A deadly battle broke out and the nazis' advance was halted.

They now tried to cut through to the south of Naro-Fominsk. They covered five, ten, fifteen kilometres to the village of Petrovskoye. Here at Petrovskoye the enemy met another covering detachment. There was another deadly battle which again forced the nazis to stop in their tracks.

The nazis turned northwards towards the Golitsyno station. They covered five, ten kilometres and ran into yet another covering detachment in the villages of Burtsevo and Yushkovo. A third deadly struggle followed and a third time the nazis were halted. This assault on Moscow was beaten off. The nazi tanks turned and rolled off to their starting point.

The nazi generals made preparations for one more assault on Moscow, but at the same time fresh Soviet reinforcements were gathering to the north, south, and also to the west of Moscow. The new divisions had come from Siberia and the Urals and new tanks and artillery were sent in with them. The Red Army was prepared to strike a crushing blow at the enemy.

On the 6th of December, 1941 a massive attack was launched. The Red Army began to annihilate the enemy and drive him to the west.

In the destroyed nazi trenches and dug-outs letters were found which German soldiers and officers had written to their friends and relatives. This is what one of them, a young Lieutenant named Albert Neimhan wrote to his uncle in Berlin on the eve of

a fresh nazi attack on Moscow.

"Dear uncle," Neimhan wrote. "Ten minutes ago I returned from division headquarters. The company commander has received orders for the final assault upon Moscow..." Then he added: "Moscow is ours! Russia is ours! Europe is ours! In the morning I'll write you from Moscow."

What Kind of Troops Are Fighting?

The Red Army was on the offensive. It hit the nazis from the east, the north and the south and the enemy was driven from the outskirts of Moscow.

At one point during the offensive General Zhukov, commander of the Western Front, arrived with his staff officers at the front lines. He watched his troops in action with great interest.

"They're great, those fellows!" he said over and over again.

He went on watching, and then suddenly turned to the officers standing nearby, and said:

"What kind of troops are fighting?"

At that very moment the infantry rose and moved rapidly forward with a loud "Hurrah!"

"Infantry, Comrade Commander," was the answer. "Infantry — the matron of the fields."

"Right, quite right, infantry," agreed Zhukov.

He stood there for a while, watching, then once again asked:

"So what kind of troops are fighting?"

The officers exchanged glances. Hadn't they really given him the answer?

At that moment artillery action increased. The gunners were firing excellently. Next a salvo of "Katyusha" rockets burst out.

Zhukov turned to his officers, waiting for their answer.

"Artillery, Comrade Commander," shouted the officers. "Artillery — the god of war."

"True, true, artillery," agreed Zhukov and turned again to the scene of battle before him.

"Such fine fellows, such splendid fighting men!" and a third time he turned to his officers with the same question:

"So what kind of troops are fighting?"

The officers shrugged. Had they really given him the wrong answers? And the general was waiting for an answer.

Soviet tanks thundered past at that moment.

"Tanks, Comrade Commander. Tanks!" the officers cried out.

"Right, tanks," agreed Zhukov. "They're eagles, those tank drivers!"

He stood watching the tanks, then spoke again:

"So what kind of troops are fighting?"

The officers were silent. Not one of them moved forward with an answer.

But at that very moment Soviet planes flew over and dived towards the enemy

lines. Bombs exploded in dull thuds and dirt flew into the air.

"Well, what about it?" Zhukov was still expecting an answer to his question.

"Aviators," someone said timidly. "Aviators, Comrade Commander. Our winged hawks."

"You are right," agreed Zhukov. "Glory to Soviet hawks." He bowed to his officers, then said quietly:

"So what kind of troops are fighting?"

The officers didn't know what to say. Zhukov waited for a moment, then pointed to the attacking forces.

"Invincible," he said with a smile.

The troops moved forward triumphantly. They clearly had the upper hand over the nazis.

The Red Army liberated eleven thousand settlements in the battle around Moscow. Thirty eight nazi divisions were destroyed. The great battle for Moscow ended in a crushing defeat for the nazis.

STALINGRAD

The Defence of Stalingrad

Soviet troops were defending Stalingrad, repulsing the attacks of the nazis.

The army defending the central and factory sections of the town was commanded by Lieutenant-General Vassily Ivanovich Chuikov. Chuikov was a courageous, decisive general.

Nazi forces were moving into the factory region in the direction of army headquarters command point. They were only three hundred metres away and coming closer.

Staff officers and adjutants were worried.

"Comrade Commander," his adjutant reported, "the enemy is at our doorstep!"

"Fine," said Chuikov. "That's just where we need him."

A fierce battle began right near Chuikov's headquarters. It was so near, in fact, that when food was carried over to the headquarters fragments of mines and shells often turned up in the pots and dishes.

Glinka, the headquarters cook, ran up to Chuikov:

"Comrade General, have you ever seen such a thing! Fragments in the plates, mines in the *kasha*, shells in the soup!"

The commander grinned:

"Splendid, Glinka. That's battle-field spice and front-line vitamins to build up the anger inside us!"

"Some vitamins!" grumbled Glinka. He liked the answer, however, and passed it along.

The soldiers were pleased. He was a brave man, their general!

Chuikov was charged with the defence of the city on the Volga, but he considered, however, that the best kind of defence is to attack. So he attacked the enemy day and night and never gave him a moment's peace.

A fresh Soviet division arrived, and was placed under the disposition of Chuikov. The division commander appeared before the Commander-in-Chief for instructions.

Chuikov leaned over his maps. He looked carefully, repeating over and over: "Let's see now, where would it be best for you to take up the defence? Here they need men. And here — they'd be grateful!" He finally took a pencil, drew a circle and from the circle made an arrow:

"Here now," he said. "Together with the men on your right flank you'll begin the attack. Your objective — to wipe out this concentration of the enemy and to end up here, at this point."

The division commander looked up at the general:

"To me that's like a full-scale offensive, Comrade Commander, not a defence."

"No, it's a defence," said Chuikov, "a Stalingrad defence."

Chuikov was an aggressive general, always on the offensive. He participated in many of the battles during the Great Patriotic War. In 1945 troops under his command were among the first to enter Berlin.

Titayev

The life of a signaller wasn't an enviable one. Snow, bad weather, mud, sudden attacks from the sky, shells, bullets — but all the same the signaller was ready for action. If a line was damaged by a bomb, or torn by a shell, or sabotaged by a Nazi scout, the signaller had to find it and restore communications.

In November 1942, the battle at Mamayev Kurgan broke out once again. At the very height of the battle the communication lines with the divisional command point were cut. At that very moment the command point was engaged in giving target coordinates to the artillery. Communications were severed and the artillery fell silent.

Signaller Titayev was sent to repair the damage.

He crawled along the line, eyes fixed on the wire and searching for the break. Bullets whistled over his head and the ground wind nearly drove him off his path.

Some thirty metres ahead Titayev saw a shell hole. That's where the damage was. Ten metres to go. Five. He crawled on towards the hole. At the very edge lay the line, severed by shell fragments. Titayev seized one end, then quickly pulled up the other...

At the command point the telephone was silent for a long time, then suddenly it started working. The commander breathed a sigh of relief.

"First-rate men," he praised the signallers.

"That was Titayev," someone replied. "He's excellent."

Titayev was well known and liked in the division. At the company command post his

return was expected at any moment; but for some reason he didn't show up.

Two soldiers were sent to look for the signaller. They crawled along, following Titayev's path. The battle raged and the Soviet artillery was now in action.

They crawled on, peering ahead. They caught sight of the crater, and recognized Titayev at its edge. He was lying on the ground.

"Titayev!"

Titayev remained silent. The two men crawled closer and looked. Titayev was dead.

These soldiers were accustomed to war. They had seen many sights, but this... As they looked, they understood what had happened. At the very moment when Titayev tried to join the severed ends of the line, a fatal bullet had struck him and he had no strength to repair the damage.

But, as life departed, the soldier managed to put the two ends of the line between his teeth and held them like a vise in his clenched teeth. Thus communications were restored.

"Fire! Fire!" went the command along the wires.

And the answer came back:

"Firing commenced. How's the connection?"

"The connection is excellent!"

The enemy was crushed; but there, at the edge of a shell hole lay a soldier. No! He wasn't lying; he was standing at his post.

BERLIN

"The Führer's Guard"

The troops of the First Byelorussian Front under the command of Marshal Zhukov were driving into the Nazi lines.

At the same time the troops of the First Ukrainian Front under the command of Marshal Konev were breaking through the Nazi defences. The front line ran parallel with the Neisse River and the river had to be crossed. Bridges had to be built, fordings planned. It was no simple matter. Crossings couldn't be begun in broad daylight; they had to be made under cover of darkness. Marshal Konev needed darkness.

"We'll bring on the darkness," pilots reported.

Soviet planes took off and spread a curtain of smoke over the Neisse. It rolled over the river and settled on both banks.

The clouds of smoke were a great help. At the spot where the main break-through was made, 133 crossings were accomplished and the Soviet troops began to storm the three defence lines of the Nazis. The first and the second lines didn't hold; then the third line fell.

The break-through was now completed. Marshal Konev's troops, together with those of Marshal Zhukov, began an overpowering forced march on Berlin, tank divisions in the vanguard.

"100 kilometres to Berlin," the Soviet tank

drivers read on the road sign in the morning.

"75 left to go," they said at noon. Then 60, 55, 50...

The tank divisions pushed on ahead, but nazi forces still remained in their rear near the city of Spremberg. They pressed on the right flank of Konev's troops and presented a serious threat. In the enemy forces there was a tank division named "The Führer's Guard". This division caused no little trouble for the Russians. It was necessary to surround and liquidate it. So the Soviet troops were once again thrown into battle. They surrounded the enemy in a ring of steel. Then the area was hammered into dust by artillery. General Lebedenko was in charge of the task of destroying this grouping of nazi forces.

"Well, how's 'The Führer's Guard' now?" Marshal Konev inquired after the conflict.

"Destroyed, Comrade Marshal!" Lebedenko reported.

"Well," said Konev, "since 'The Führer's Guard' is annihilated, that means it's time to go after the Führer himself."

Danke Schön¹

A field kitchen was set up on one of the Berlin streets when the smoke and dust of battle were beginning to settle. The soldiers ran to get their ration: *kasha* was just what they needed after a battle.

Sergeant Yurchenko, head cook in the field kitchen, was pleased to hear the soldiers praising the *kasha*.

"Who would like a second helping? Who wants more?"

"I wouldn't refuse," spoke up Private 1st Class Zyuzin.

Yurchenko filled up Zyuzin's tureen again, then returned to his work. Suddenly he felt that he was being watched from behind. He looked around and saw a little boy standing in the gate-way of a nearby house looking with hungry eyes at Zyuzin and the kitchen.

Sergeant Yurchenko signalled to the boy: "Hey there, come on over here."

The boy approached the kitchen.

Yurchenko took a tureen and filled it with *kasha*. He held it out to the little boy. "Danke schön," the boy said. He seized the tureen and disappeared through the gate-way.

Someone shouted after him:

"Don't eat the tureen too! Be sure to return it."

"Hmm... looks like he's been hungry for a long time," said Zyuzin.

Ten minutes passed, then the boy returned, holding out the tureen and with it a plate. He handed back the tureen and looked meaningfully upon the plate.

"What's it now, a second helping?"

"Bitte, von Schwester," he said.

"He wants some for his sister," somebody sitting nearby explained.

"Well then, take some to her," replied Yurchenko.

"Danke schön," the boy said. Once again he disappeared through the gate-way.

Ten minutes passed and the boy appeared a third time again with a plate in his hand.

"Bitte, von Mutter."

The soldiers broke into laughter:

"You're a smart fellow!" The boy was given some *kasha* for his mother, too.

Other children saw what was happening. Soon a group of them gathered round. They stood at a distance, gazing hungrily at the tureens, the kitchen and the *kasha*.

At the sight of those hungry children, the soldiers lost their appetites. They exchanged glances.

"Well then come on over," Yurchenko shouted at the children. They rushed towards the kitchen.

"One at a time, one at a time," Zyuzin tried to keep order by making them form a line. Each child received a helping of *kasha*.

"Danke schön!"

"Danke schön!"

From the way they were eating, it was clear that they'd been hungry for quite some time.

Suddenly an airplane roared overhead. The soldiers looked up... It wasn't a Soviet plane, it was German.

"Get into your homes! March!" Zyuzin drove the children away from the kitchen. The children scattered in all directions.

The plane dived; a bomb whistled to the ground.

After the bomb fell there was no kitchen, no Zyuzin. Only *kasha*, as if alive, spilling over the stones in the street

(Abridged and adapted from the book: Alexeyev A. Russian History in Tales.— M., 1982.)

¹ Danke schön. (Ger.) — Thank you very much.

Gloire à toi, ma Patrie, de l'amitié et de la paix ferme rempart

(Литературно-музыкальная
композиция)

Предлагаемая ниже литературно-музыкальная композиция на французском языке, предназначенная учащимся старших классов, может быть использована для проведения вечера, посвященного 42-й годовщине Великой Победы.

Рекомендации для проведения вечера

Подготовка к вечеру проводится по детально разработанному плану. Учитель распределяет роли, раздает текст стихотворений и песен, а затем отрабатывает произношение участников, назначает ответственных за художественное оформление и музыкальное сопровождение вечера, руководит подготовкой декораций и подбором костюмов.

Чтобы облегчить школьникам понимание текста спектакля, учитель заранее (на кружковых занятиях) знакомит с трудными словами из песен и стихотворений.

Желательно выпустить тематическую стенгазету, поместив в ней тексты песен и стихотворений, подготовить альбомы на тему «Они сражались за Родину», «Во имя жизни на Земле», фотоальбом «По местам боевой славы», поместив их на стендах в школьном зале.

Целесообразно для сцены сшить три занавеса, оформив каждый из них тематически. В этой работе принимают участие школьники-«художники», т. е. те, которые умеют хорошо рисовать.

На первом занавесе нужно изобразить достижения нашей страны, дружбу народов, борьбу за мир, на втором — День Великой Победы, на третьем — основные этапы Великой Отечественной войны.

Перед началом спектакля первый и третий занавесы опущены, а второй — поднят или раздвинут (в зависимости от технических возможностей школы).

Кроме того, ребята могут подготовить «панно», на фоне которого исполняется песня «L'accordéon». Для этого на большом полотне, из ткани или бумаги, склеенной из больших листов, или на обратной стороне обоев нарисовать нужно землянку, костер и т. п. и повесить это «панно» на задней части стены (в глубине сцены) за третьим занавесом. На этом фоне четыре ученика по очереди исполняют песню «L'accordéon», передавая из рук в руки гармонь.

После исполнения этой песни второй занавес опускается, образуя тем самым новую декорацию к очередному исполнению песни. И т. д.

Художественное оформление вечера будет зависеть от творческих и реальных возмож-

ностей коллектива учителей и школьников.

Начало Великой Отечественной войны и Парад Победы можно продемонстрировать кадрами из документальных фильмов «Начало Великой Отечественной войны 1941—1945 гг.», «Партия в годы Великой Отечественной войны 1941—1945 гг.».

После стихотворения Р. Гамзатова «Nous sommes vingt millions» можно прослушать в грамзаписи «Реквием» Моцарта с одновременным проецированием на экран кадра «Могила Неизвестного солдата у Кремлевской стены».

В литературно-музыкальной композиции участвуют два ведущих (1-er présentateur, 2-e présentateur) и десять выступающих старшеклассников (1-er élève — 10-e élève), которые помимо декламаций исполняют песни. Все выступающие школьники, кроме двух ведущих, одеты в военную форму (гимнастерки, сапоги, фуражки, брюки — у мальчиков, юбочки — у девочек).

На сцене перед первым занавесом стоят полукругом десять выступающих, делая шаг вперед перед декламацией. Два ведущих находятся по бокам выступающих.

Учителя французского языка могут дополнить эту композицию материалами о Великой Отечественной войне (в прозе или в стихотворной форме), а также сделать художественное оформление или музыкальное сопровождение по своему усмотрению.

Вечер начинают два ведущих на фоне первого занавеса, на котором изображены достижения нашей страны, дружба народов, борьба за мир.

1-er présentateur:

Gloire à toi, ma Patrie! Gloire à toi, libre terre.

2-e présentateur:

De l'amitié des peuples ferme rempart!

RUSSIE-PATRIE

(extrait)

Paroles de V. Kharitonov

1-er élève (récite):

Errant dans l'herbe des prairies,
Suivant les feux de l'horizon,
J'entends la voix de ma Patrie,
La mélodie de ses chansons.

10-e élève (récite):

Et là, au bord des vagues sombres,
Où les mouettes rasant l'eau,
Ce chant est répété dans l'ombre
Par le feuillage des bouleaux.

Tous ensemble:

Russie, Russie,
Quel cœur pourrait-il t'oublier?
Russie, Patrie,
Russie, mon pays aimé.

2-e élève (récite):

J'aime tant tes villes et tes collines,
Tes sombres bois, tes vastes champs,
Les fiers contours de tes usines,
Tes rudes hivers, tes doux printemps.

9-е élève (*récite*):

Mon âme chante ma Patrie,
Partout j'entends sa chère voix,
Car ma Patrie — c'est ma vie,
Et la Russie est tout pour moi.

Tous ensemble:

Russie, Russie,
Quel cœur pourrait-il t'oublier?
Russie, Patrie,
Russie, mon pays aimé.

(Первый занавес поднимается и на фоне третьего занавеса, на котором изображены основные этапы Великой Отечественной войны, выступают два ведущих.)

1-er présentateur:

Fatale époque, années quarante,
Années de poudre, années ardentes ...
La guerre embrase la Russie.

2-е présentateur:

Debout, debout, mon grand pays,
Debout, combats à mort!

LE TOCSIN DE BUCHENWALD¹

(Десять выступающих исполняют песню².)

1.

Tous, debout, les hommes de la Terre!
Ecoutez: un son grave s'amplifie et tonne,
Lieu maudit des hommes, c'est à

Buchenwald

Le tocsin qui sonne, le tocsin qui sonne.
C'est le sang des Justes qui bouillonne
Dans la voix d'airain de ce tocsin.

De leurs cendres les martyrs renaissent,
Ombres vengeresses, ombres vengeresses.

Et se dressent,
Et se dressent, } *bis*
Ombres vengeresses!

3.

Tous, debout, les hommes de la Terre!
Ecoutez: un son grave s'amplifie et tonne.
Lieu maudit des hommes, c'est à

Buchenwald

Le tocsin qui sonne, le tocsin qui sonne.

1-er présentateur:

Le son vole sur le globe immense,
En tous lieux l'appel vibrant résonne.

2-е présentateur:

Hommes! Redoublez de vigilance,
Sauvegardez la paix, sauvegardez la paix!

Tous ensemble:

Faites la garde,
Fites la garde } *bis*
Autour de la paix!

L'ACCORDÉON

(Третий занавес поднимается. На фоне «панно» четыре выступающих поют песню,

а остальные ребята находятся за занавесом.)

3-е élève (*chante*):

1.

Dans l'abri, au brasier bat la flamme,
La résine au sapin met ses pleurs,
Et l'accordéon chante à mon âme,
Ton sourire, tes yeux, le bonheur.

4-е élève (*chante*):

Des taillis s'exhalaient ton haleine
Sous Moscou, par les heiges des champs.
A mon tour, je voudrais de ma peine
Que les mots te parviennent vivants.

5-е élève (*chante*):

2.

Jusqu'à toi, c'est l'immense distance,
C'est la neige qui n'en finit pas,
Te rejoindre est si loin, quand j'y pense!
Et la mort est tout près — quatre pas.

6-е élève (*chante*):

Accordeon, chante, le vent brame,
Chante, appelle un bonheur égaré,
Il fait froid, mais j'ai chaud de la flamme
Que m'inspire un amour passionné.

(После исполнения этой песни опускается второй занавес, на котором изображен День Победы. На фоне этого занавеса два ведущих декламируют.)

1-er présentateur:

Quand fut enfin rompu le grand silence
Dans la Russie des femmes et des enfants.

2-е présentateur:

«Finie la guerre, et finies les absences»
Criait-on dans les portes en courant.

1-er présentateur:

Au bord du Dniepr ou du Danube bleu,
A Sofia, Prague, Varsovie, Budapest
Fleurissent les drapeaux et les lilas.

2-е présentateur:

A l'occident, au nord, au sud, à l'est
Partout on rend hommage à ce jour-là.

LE JOUR DE LA VICTOIRE

(На сцене появляются один за другим выступающие, которые исполняют песню.)

Oh, Victoire, c'est vers toi que l'on allait
Par les verstes où la guerre a tout brûlé,
Dans les braises des maisons qu'on a

pleurées,
Sous leurs cendres c'est ta flamm' qui a
cuvé.

Refrain:

Elle naquit cette fête
Sur les terres en feu.
C'est la fête

Aux fils blancs dans les cheveux,
On la fête,
Et les larmes viennent aux yeux,
Jour de fête,
Jour de fête,
Jour de la Victoire!

Jour et nuit veillaient nos femmes et nos
enfants,
Travaillant dans les usines et dans les
champs.

¹ См. ноты ко всем песням в конце статьи, а к песне «Tant qu'il est encore temps» — на обложке журнала.

² Весь текст песни «Le tocsin de Buchenwald» см.: Иностр. языки в школе. — 1985. — № 1. — С. 111.

Jour et nuit les lutt's cruelles l'on menait,
Pour que l'heur' de la Victoire vint tonner.

Refrain.

Les familles dont les fils sont disparus,
Les derniers messag's du front en ont relu.
La victoire — nos soldats l'ont emporté,
Et le jour de la Victoire vint tonner.

Refrain.

1-er présentateur:

La Victoire a coûté cher à notre peuple:
20 millions de tués, de portés disparus.

7-e élève (récite):

Nous sommes vingt millions de tués à la
guerre,
De portés disparus, de jamais revenus,
Mais restons pour toujours, ignorés ou
célèbres,
Vingt millions de vivants dans la mémoire
des hommes...

8-e élève (récite):

Comme sur les médailles portant nos
effigies,
Nous sommes tous égaux aux yeux de la
Patrie:
Vingt millions de tombés, de tués à la
guerre,
Vingt millions de vivants que garde la
mémoire.

LES RUSSES VEULENT-ILS LA GUERRE?³

(extrait)

(Опускается первый занавес и на его фоне ребята поют.)

1.

Les Russes veulent-ils,
Veulent-ils la guerre?
Demandez-le au calme austère
Qui règne sur les champs, les prés.
Aux bouleaux blancs, aux peupliers;
Demandez-le à ces héros
Qui sont couchés sous les bouleaux.
Ce sont leurs fils qui répondront:
Les Russes ne veulent pas,
les Russes ne veulent pas,
Les Russes ne veulent pas la guerre...

3.

Oui, nous savons faire la guerre,
Mais plus jamais nous ne voulons
Que les soldats jonchent la terre
Trempée de larmes d'orphelins.
Demandez-le aux pauvres mères,
Interrogez ma femme aimée;
Alors vous saurez bien pourquoi
Les Russes ne veulent pas,
Les Russes ne veulent pas.
Les Russes ne veulent pas la guerre!

1-er présentateur:

La tombe du Soldat inconnu...

2-e présentateur:

O, mon frère, peu importe comment tu
t'appelles,

...L'essentiel est que je me rappelle.

1-er présentateur:

A ton sacrifice sublime que l'histoire
retiendra pour l'éternité.
La postérité doit la vie, le pain, la paix et la
liberté.

2-e présentateur:

D'espérance nos cœurs sont remplis.
Comme moi, tu souhaites, mon frère:
Que les peuples divers soient unis,
Que triomphe la paix sur la Terre.

Tous ensemble:

Paix aux foyers!
Paix aux Nations!
Paix sur la Terre!
Paix dans le monde!

1-er présentateur:

Oui, il n'y pas de tâche plus urgente sur la
Terre.

2-e présentateur:

Que d'arrêter la main des fauteurs de
guerre.

TANT QU'IL EST ENCORE TEMPS

(Все участники спектакля поют.)

Tant que la Terre vit encore,
Tant que le monde aspire au printemps,
Combattons le danger de mort
Tant qu'il est encore temps,
Tant qu'il est encore temps!
La Terre est tout ce que nous avons —
Ciel paisible et nos demeures —
Il est encore temps que nous la sauvions
Mais il est juste temps,
Mais il est juste temps.

Refrain:

Inéluctable le choix s'impose,
La réponse vient prompte et nette: } bis
C'est «Non» catégorique
à l'holocauste,
C'est «Oui» à la paix de la }
planète!

De plus en plus l'atome se déchaîne
Les fusées sont là, prêtes au départ
Encore quelques jours ou quelques
semaines

Et il serait tard.

Oui, il serait tard.

La Terre crierait: «Protège-moi
De ces nuages empoisonnants,
De cette flamme protège-moi
Tant qu'il est encore temps,
Tant qu'il est encore temps!»

Refrain.

Se peut-il que d'un coup, soudain,
Se taisent à jamais bois, monts et champs
Et le soleil se levant un matin
Dise: «Ils n'ont pas réussi à temps!»
Jurons donc tous que nous sauverons
Cet espoir que respire le firmament,
Sauvons la planète, notre maison,
Tant qu'il est encore temps,
Tant qu'il est encore temps!

Refrain.

³ Весть текст песни «Les Russes veulent-ils la guerre?» см.: Иностр. языки в школе.— 1985.— № 1.— С. 110.

LE TOCSIN DE BUCHENWALD

Paroles de A. Sobolev
Version française de A. Orane

Musique de V. Mouradéli

Tempo di marcia

2 *mp* solo

Tous, de-bout, les hom - mes de la

Ter - re! E - cou-tez: un son gra - ve

s'am - pli - fie et tonn'. Lieu mau-dit des homm's, c'est à Bu -

-chen - wald le tocsin qui sonn', le tocsin qui sonn'

mf C'est le sang des Jus - tes qui bouil - lon - ne

dans la voix d'ai - rain de ce toc - sin.

De leurs cendres les mar - tyrs re - nais - sent, om - bres ven - ge - ress's

f om - bres ven - ge - ress's, et se dres - sent, et se dres - sent, om - bres

Unison *mf* *f*

ven - ge - ress's! Et se dres - sent, et se

1.2. Fin.

dres - sent, om - bres ven - ge - ress's! // paix!

L'ACCORDÉON

Paroles de A. Sourkov.

Musique de C. Listov

Non allegro, con anima

p

Dans l'a-bri, au bra-sier bat la

flamm', la ré-sin' au sa-pin met ses pleurs, et l'ac-

p

-cor-dé-on chant' à mon âme, ton sou-ri-re, tes yeux, le bon-heur.

mf

Des tail-lis s'e-xha-lait ton ha-lein' sous Mos-cou, par les

rit. a tempo

nei-ges des champs. A mon tour, je vou-drais de ma pein'

que les mots te par-vien-nent vi-vants. // -né.

1.2. Fin.

pp

M

7

M

pp

LE JOUR DE LA VICTOIRE

Paroles de V. Kharitonov
Version française de R. Korotkova

Musique de D. Toukhmanov

Marciale

Oh, Vic-toi-re, c'est vers toi que l'on al-lait Par les

vers-tes où la guerre a tout brû-lé,

Dans les brai-ses des mai-sons qu'on a pleu-rées, Sous leurs

Refrain

cen-dres c'est ta flamm' qui a cou-vé. Ell' na-quit cett'

fê-te Sur les terres en feu.

C'est la fê-te Aux fils blancs dans les che-

veux, Oh la fête, Et les larmes viennent aux
yeux, Jour de fête,
Jour de fête, Jour de la Victoire!
(A bouche fermée)
Fin.
Jour de la Victoire!

LES RUSSES VEULENT-ILS LA GUERRE?

Paroles de *E. Evtouchenko*
Version française de *A. Orane*

Musique de *E. Kolmanovski*

Andante

p
Les Russ's veulent-ils, veulent-ils la guerre? De-mandez
f *p*
-le au calme austère qui règne sur les champs, les prés,
3

p
aux bou-leaux blancs, aux peu-pli-ers; De-man-dez-le à

ces hé-ros qui sont cou-chés sous les bou-

leaux. *f* Ce sont leurs fils qui ré-pon-dront:

p Les Russ's ne veu-lent pas, les Russ's ne veu-lent pas,

[12.]
les Russ's ne veu-lent pas la guerre.



Г. Н. КОЗЯТНИК, Т. Г. ОСТАПЕНКО,
М. И. НИКОН (г. Житомир)

Poems for Younger Children

by Rosemary Garland

Doing Sums

Twice one are two —

An easy sum to do!
Twice two are four —

Two apples and two
more.
Twice three are six —
Three red and three
blue bricks.

My Pet

Someone asked me
yesterday:
"Have you got a pet?"
I sadly had to answer
them:
"No, I haven't yet!"

But now I've found a
butterfly,
And we are great
friends, he and I.

Red Riding Hood

Right through the woods — not very far —
Lives Red Riding Hood's grandma.
To visit her, she often takes
Butter, eggs and home-made cakes.
Her mummy tells her every day:
"Don't talk to strangers on the way!"
Two squirrels watch Red Riding Hood
As she goes walking through the wood.
They see a wolf and warn and shout:
"There is a big bad wolf about!"
The wolf pretends to show such charm,
She never dreams that he could harm.
She tells him all he wants to know
And to the house the wolf does go.
A kind woodcutter, chopping sticks,
Stops the bad wolf's wicked tricks.
He hears the poor old grandma call
And kills the wolf and saves them all.

В издательстве «Просвещение» вышел в свет «Справочник наиболее употребительных английских словосочетаний», составленный коллективом авторов (В. И. Перейнос, С. С. Хидекель и др.). Книга предназначена учителям общеобразовательных школ, а также составителям учебных пособий по английскому языку.

Справочник содержит сведения о лексической и грам-

матической сочетаемости наиболее употребительных (по данным частотных словарей Торндайка и Уэста) полных слов современного английского языка, показывает использование этих слов в самых характерных для них словосочетаниях.

Предисловие к справочнику состоит из описания словарных статей и ряда рекомендаций по использованию материала книги при обуче-

нии английскому языку.

Словник справочника включает 426 полных слов (глаголов, существительных, прилагательных), которые представлены в самых разнообразных словосочетаниях. Эти словосочетания, а также иллюстративные примеры, содержащиеся в словарных статьях, учитель может использовать при подготовке устных упражнений различного рода.

Издательство «Просвещение» выпустило в свет третье, доработанное издание книги «Иллюстрированная грамматика английского языка». Автор М. И. Дубровин, художник В. И. Тильман.

Пособие предназначено учащимся средней школы и школы с преподаванием ряда предметов на английском языке. Оно может быть также использовано теми, кто изучает английский язык самостоятельно.

Книга содержит ситуации и сюжеты, которые иллюстрируют основные грамматические явления, изучаемые

в средней школе. Пособие состоит из разделов, посвященных существительным и артиклям, местоимениям, прилагательным, числительным, наречиям, глаголам, частицам, союзам, предлогам, модальным словам, последовательности времен, прямой и косвенной речи, типичным моделям глагольно-предложной и глагольно-наречной сочетаемости.

Английский текст книги представляет собой речевые образцы, раскрывающие значение и употребление грамматических явлений. Рисунки, иллюстрирующие правила грамматики, заниматель-

ны и остроумны, что способствует лучшему восприятию материала учениками. Книга не заменяет учебник, но она может быть использована учителем в качестве дополнительного пособия при объяснении грамматических правил, для сравнения грамматических структур, развития устной речи учащихся с помощью иллюстраций, самостоятельной работы школьников.

Настоящее издание пособия объединяет обе части «Иллюстрированной грамматики английского языка», ранее выходившие отдельными книгами.

Издательство «Просвещение» готовит к выпуску книгу для чтения на французском языке для учащихся VI—X классов средней школы «Apprendre en jouant». Авторы Н. Н. Сатова, С. Н. Сатова-Ковачевич. Книга содержит разнообразные ребусы, шарady, лексические и фонетические игры.

Цель книги — обеспечить повторение изученного языкового материала, способствовать активизации мыслительной деятельности на уроках французского языка. Она состоит из Введения и 5 глав.

Во Введении раскрываются структура пособия и принципы построения ребусов, шарad, игр.

Каждая глава начинается предметным картинным словарем.

Глава I «Apprenez à déchiffrer» (Учитесь расшифровывать) предназначена для работы в VI классе. В ней представлены игры, построенные на лексике тем «Еда», «Одежда», «Домашнее хозяйство», «Город», «Учеба и полезный труд», «Профессии».

Глава II «Connaissez-vous bien la France?» (Хорошо ли вы знаете Францию?) предназначена для изучения в VII—VIII классах истории и географии Франции.

Глава III «Êtes-vous forts en littérature française?» (Хорошо ли вы знаете французскую литературу?) включает игры для работы в IX—X классах. В ней рассказывается о жизни и деятельности известных французских писате-

лей, их произведениях.

В главе IV «Aimez-vous la musique?» (Любите ли вы музыку?) предлагается материал о композиторах Франции и других стран, для изучения на старшем этапе.

Глава V «Parlons peinture» (Поговорим о живописи) посвящена художникам Франции разных направлений и соотносится с программой для старших классов.

В конце книги помещены ключи (Solutions) и словник незнакомых слов, которые не вошли в предметный словарь каждой главы.

Предназначенное для средней общеобразовательной школы, это издание может быть использовано также учащимися школ с преподаванием ряда предметов на французском языке.

TANT QU'IL EST ENCORE TEMPS

Paroles de N. Dobronravov

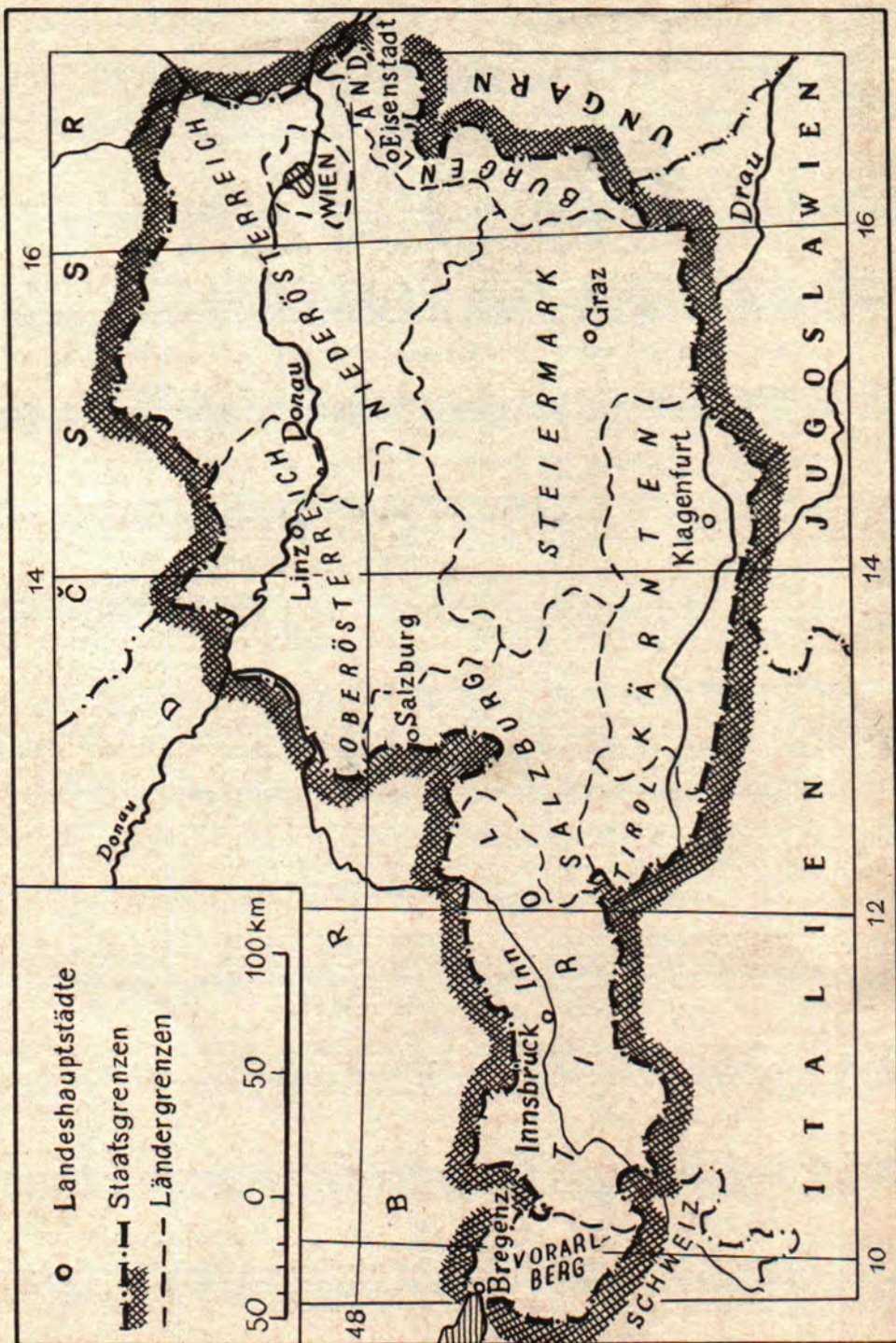
Musique de A. Pakhmoutova
Version française d'Ilya Iskhakov

Tempo di marcia

Tant que la Ter_re vit en_co_re, Tant que le
mon_de as_pir'au prim_temps, com_bat_tons l'dan_ger de
mort, tant qu'il est en_cor'temps, tant qu'il est en_core temps! La Terr'est
tout ce que nous a_vons - Ci_el pai_si_ble et nos de_
_meu_res Il est en_cor'temps qu'hous la sau_vion's mais il est
just' temps, mais il est just' temps! I_né - luc_tabl'
le choix s'im_pos'. La ré - ponse vient prompt'et nett': C'est
«non» ca_té_go-ri-que à l'ho - lo - cost',
C'est «oui» à la paix d'la pla - nèt'! I_né - luc_tabl'
le choix s'im_pos' La ré - ponse vient prompt'et nett': C'est
«non» ca_té_go-ri-que à l'ho - lo - cost', C'est «oui» à la paix
d'la pla - nèt'! 1.2. 2. De plus en d'la pla - nèt',
d'la pla - nèt', d'la pla - nèt'!

См. статью «Глоire à toi, ma Patrie, de l'amitié et de la paix ferme rempart»
в этом номере журнала

Republik Österreich



См. статью А. С. Драчука "Республика Österreich: Land, Gesellschaft und Staat"