

З. М. ЦВЕТКОВА

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

ЧАСТЬ I

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
НАРКОМПРОСА — РСФСР
МОСКВА ★ 1940

Редактор *И. А. Грузинская.*
Технический редактор *О. Л. Гросс.*
Корректор *Е. А. Ивацевич.*

Сдано в набор 19/XII 1933 г. Подписано к печати 3/XI 1940 г. п-н. Учпедгиз № 13085.
Тираж 5000 экз. Печ. листов 4,5. Учетно-издат. листов 4,04. Формат бум. 84×103.
Уполномоченный Главлита № А-24797.

Государственное Учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР.
Москва, Орляков пер., д. 3, третий этаж.

17-я ф-ка национальной книги Огиза РСФСР треста „Полиграфкинига“.
Москва, Шлюзовая наб., д. 10
Заказ № 962.

Отпечатано с матриц в типографии им. Воровского Госпланиздата, г. Калуга.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Приступая к изданию методического пособия „В помощь учителю иностранного языка в средней школе“, я прежде всего хотела бы объяснить, почему у меня возникла мысль о необходимости написать такое пособие.

За девять лет работы в качестве методиста и руководителя педагогической практикой студентов языковых педвузов мне пришлось сталкиваться с огромным числом учителей средней школы и преподавателей вузов и втузов, посещать сотни „пробных уроков“ и принимать участие в составлении многих вариантов плана урока на одну и ту же тему или параграф учебника. Эта работа, равно как и посещение уроков, проводимых разными учителями по планам, составленным на материале одного и того же параграфа учебника, помогла мне накопить богатейший сравнительный материал по „практической методике“. Этот материал я имела возможность экспериментально проверить, так как, принимая участие в составлении параллельных планов нескольких студентов, я могла ввести тот или иной новый прием сразу на нескольких занятиях и проверить, насколько эффективным он оказывается в тех или иных реальных условиях.

Таким образом, у меня накопился ряд практически проверенных приемов введения и закрепления материала, которые стимулируют интерес учащихся к иностранному языку и повышают качество усвоения материала.

В этом пособии я делаю первую попытку систематически описать эти проверенные примеры с тем, чтобы достижения отдельных преподавателей стали общим достоянием и способствовали дальнейшему подъему качества преподавания иностранных языков в нашей средней школе.

Все примеры в этой книге даны на материале стабильных учебников английского языка для V, VI и VII классов средней школы. Однако, этим пособием вполне смогут пользоваться также преподаватели немецкого и французского языков, так как оно, главным образом, описывает разнообразные упражнения, способствующие закреплению материала и применимые в преподавании всех трех языков. Исключение составляет только ряд упражнений по созданию орфографического навыка, а также схема построения утвердительных и вопросительных предложений, которая может быть использована в настоящем своем виде только при преподавании английского языка.

Чтобы придать книге более стройный вид, мне пришлось обсуждение и систематизацию предлагаемых приемов вести не в плане построения типового урока, а по отдельным навыкам и видам работы. Таким образом, в каждой главе собраны, обсуждены и объяснены, в порядке постепенного нарастания трудностей, разнообразные упражнения, способствующие развитию того или иного навыка. Поэтому, при практическом пользовании данным пособием, преподаватель должен сначала прочесть всю книгу с тем, чтобы составить себе общее представление о самом характере и системе построения всех вообще упражнений, а затем при составлении

конкретного плана того или иного из своих уроков, снова просмотреть соответствующий раздел и подобрать из него тип упражнения, который соответствует характеру материала, данной стадии прохождения этого материала и уровню класса. При этом преподаватель не должен увлекаться слишком большим количеством и разнообразием упражнений. Он должен, выбрав один тип упражнения, несколько раз проделать его в применении к нескольким параграфам учебника и только когда форма проработки хорошо усвоена учащимися, переходить к новому упражнению. Иначе вместо пользы излишнее разнообразие в работе будет приносить только вред, отвлекая внимание учащихся от основного, т. е. от самого материала, подлежащего усвоению.

В заключение обращаюсь ко всем товарищам с просьбой написать в редакцию на имя автора отзыв об эффективности предложенных в этой книге новых приемов работы с тем, чтобы проверка их была проведена не только в Москве, но и на периферии.

З. Цветкова.

Глава I

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К УРОКУ

**Важность
всесторонней
подготовки к
уроку.**

Всякий опытный преподаватель знает, насколько предварительная подготовка к уроку и вообще к учебному году влияет на эффективность занятий. От тщательности и продуманности этой подготовки зависит весь успех работы. Однако, далеко не все учителя умеют рационально, без излишней затраты времени и усилий, готовиться к уроку. В первой главе этой книги я постараюсь изложить основные принципы построения поурочных развернутых планов и объяснить, как для их составления надо пользоваться материалом, изложенным в трех последующих главах.

§ 1. Подготовка преподавателя к учебному году

Этот этап работы протекает за две-три недели до начала учебного года и разделяется на следующие моменты:

**Ознакомление
с программой.**

1) Тщательное ознакомление со всей программой Наркомпроса по иностранным языкам, хотя бы преподаватель готовился только к работе с одним V, VI, VII, или с одними старшими классами. Такое ознакомление с программой в целом необходимо для создания правильной перспективы работы в данном классе.

**Распределение
материала по
четвертям.**

2) Ознакомление с примерным распределением учебного материала по четвертям, где указано, сколько часов работы отводится на тот или иной параграф учебника. Только имея перед собой перспективу в виде примерного календарного плана распределения материала, можно рационально планировать свою работу так, чтобы каждый отдельный урок был связан с предыдущим, чтобы на более трудные параграфы учебника было отведено пропорционально больше времени, чем на более легкие, хотя бы они были одной и той же длины.

„КАРТА НАРАСТА
Анализ учебника Ю. И. Годлинник
(Первые пять

Лексика					
Число часов, отвед. на § по календ. плану	Параграфы по порядку	Новые слова, появляющиеся в каждом параграфе			
		Существительные	Глаголы	Прилагательные	Прочие
2 часа	§ 1	September youth party	to march	happy International Communist	
3 часа	§ 2	bell	to begin to ring		again also <i>whom</i> ³
3—4 часа	§ 3	question	to answer to tell to know	absent	well <i>him</i> <i>her</i> <i>us</i> <i>them</i>
2 часа	§ 4	hour, second leap year January, Feb- ruary, March, April, May, June, July, August, Sep- tember, Oc- tober, No- vember, De- cember, a hun- dred, name		<i>some</i> <i>any</i> <i>of</i> <i>sixty</i>	

ТАБЛИЦА 1.

НИЯ ТРУДНОСТЕЙ»

и М. Д. Кузнец для VI класса

параграфов)

	Грамматика		Упражнения
Новые выражения, появляющиеся в каждом параграфе	Старый материал, имеющий хорошую повторяемость в данном параграфе	Новые грамматические явления	Упражнения и что в них прорабатывается
Long live ... !!	there is 1 раз are, is Present Cont. 2 раза		I. Вставьте предлоги with, in, for. II. Вставьте вспомогат. глаголы в Present Tense. III. Вставьте артикли a, the.
... is over ... are back How are you? How nice to...	is — are	Три типа вопросит. предложений	I. Составьте вопросы к выделенным членам предложения. II. Напишите фразы во множ. числе. III. Напишите фразы в един. числе.
... is absent ... is on duty ... in turn	3-е лицо Present Indefinite 20 раз	Склонение личных местоимений	I. Замените выделенные существительные местоимениями. II. Составьте вопросы к выделенной части предложения. III. Вставьте местоимения IV. Вставьте артикли a, the
	There are 12 раз there is 1 " has 8 " have 2 "	1. Any—some—no 2. "of" как предлог родительного падежа	I. Ответьте на вопросы с "How many". II. Ответьте на вопросы с "any". III. Составьте вопросы к предложениям с "some". IV. Прочтите цифры.

Лексика					
Число часов, отвед. на § по кален. плану	Параграфы по порядку	Новые слова, появляющиеся в каждом параграфе			
		Существительные	Глаголы	Прилагательные	Прочие
3 часа	§ 5	skating-rink game foot-ball tennis music sport	<i>can</i> ¹ <i>must</i> to swim to hear	free difficult	very much together, often

- Примечания. 1. Многоточия в выражениях показывают, что данное в него другие слова, например: *How nice to see*
 2. Упражнения, выделенные курсивом, непосредстве
 3. Слова, выделенные курсивом, тесно связаны с

Изучение учебника и составление „карты нарастания трудностей“.

3) Тщательное изучение учебника. На это изучение надо затратить значительное количество времени с тем, чтобы в его результате педагог мог составить себе „карту нарастания трудностей“, которая будет являться его основным справочным материалом при составлении развернутого плана каждого отдельного урока. Составление этой карты особенно поможет начинающему педагогу, так как он обычно плохо знает учебник, и у него еще не развита „профессиональная память“, т. е. умение не забывать, когда, где и при каких обстоятельствах он ввел то или иное слово и в каких параграфах учебника оно встречается и повторяется. Эту карту следует составлять не более, чем на одну учебную четверть вперед с тем, чтобы она уместилась на одном-двух листах писчей бумаги¹ и могла быть целиком обозрима при составлении плана каждого отдельного урока.

¹ Составляя эту карту, надо стараться писать четко, но очень мелко.

Новые, выражения, появляющиеся в каждом параграфе	Грамматика		Упражнения
	Старый материал, имеющий хорошую повторяемость в данном параграфе	Новые грамматические явления	Упражнения и что в них прорабатывается
of course	3 липо Present Indefinite 8 раз.	1. can—вопрос., отр., утв. 2. must вопрос., отр., утв.	I. <i>Ответьте на вопросы</i> II. <i>Напишите в вопрос. форме "can"</i> III. <i>Напишите в отриц. форме "can"</i> IV. <i>Напишите в вопрос. форме "must"</i> V. <i>Напишите в отриц. форме "must"</i> VI. <i>Составьте предложение из данных слов вразбивку.</i>

выражение может быть использовано в другой ситуации, если подставить (go, take, live... и т. д.).
но связаны с проходимой грамматической темой.
проходимым грамматическим разделом.

Посмотрим, какой вид примет эта карта для VI класса, на материале учебника английского языка Ю. И. Годлиник и М. Д. Кузнец. Как показала практика, наиболее удобной с методической стороны формой разнесения нового материала учебника по графам этой карты будет следующая (см. табл. 1).

Как мы видим из таблицы 1, весь новый материал, подлежащий введению и закреплению, целиком обозрим на такой карте на много занятий вперед. Это помогает сразу же при решении вопроса, что надо повторять, а что не надо, так как в некоторых случаях учебник сам обеспечивает это повторение. Кроме того, при выработке плана уже не надо листать учебник и соображать, какое упражнение лучше дать и где есть аналогичное упражнение; весь материал расположен как на ладони и позволяет педагогу учесть, к какому параграфу можно начать готовиться заранее, какие упражнения можно выпустить и где удобнее организовать повторение материала.

Подготовка наглядных пособий. 4) Подготовка наглядных пособий: этот момент особенно важен для работы в V классе, так как удачное проведение вводного курса зависит от качества этих пособий. Наиболее необходимыми пособиями для V класса являются:

а) серия картинок с изображением отдельных предметов по материалу вводного курса;

б) изображение букв на плотной бумаге или картоне (на каждом кусочке — одна буква);

в) тематические картины по материалу учебника.

Вместо тематических картин очень желательно заготовить „синтетические разборные картины-макеты“ системы преподавателя Пенхержевского из гор. Мариуполя¹. Это пособие имеет вид неглубокого ящика (фанерного) с открывающимися на обе стороны крышками. На дне ящика помещается картина-фон, с незаметными проволочными крючками, на которые учитель постепенно навешивает плоскостные картонные макеты — изображения предметов и лиц, необходимые для иллюстрации проходимого лексического материала учебника. Такая форма наглядного пособия имеет большие преимущества перед обычными „статическими“ картинами, применяющимися в школьном преподавании, так как она дает возможность учителю концентрировать внимание учащихся на изображениях отдельных предметов, показывая их классу до навешивания на фон. Кроме того, такая картина-макет не надоедает учащимся, потому что она собирается постепенно, по мере обогащения лексического запаса. „Динамичность“ данного пособия позволяет использовать его для самого ценного типа упражнения — для повторения знакомого лексического материала в новом контексте. Например, при прохождении темы „комната“ можно, переменив расположение предметов обстановки, предлагать учащимся задавать вопросы и описывать каждый раз новый вариант „комнаты“. Такой вид упражнения дает возможность избежать механического повторения одних и тех же предложений — „Дверь — направо, а окно — налево от стола“, заставляет учащегося быть внимательным и учит его применять свой запас знаний к новой ситуации.

Для V и VI классов можно ограничиться двумя основными фонами — „комнаты“ и „пейзажа“, используя их для прохождения основной тематики этих двух учебников.

¹ С образцом этого макета можно ознакомиться в Кабинете иностранных языков при Научно-исследовательском институте школ Наркомпроса.

Составление
учетной тет-
ради.

5) Составление учетной тетради.

Большую роль в правильной организации процесса обучения играет систематичность в учете знаний учащихся и отсутствие элементов случайности при выставлении отметок. Однако ни один даже очень опытный учитель не может ручаться за себя в этом вопросе и надеяться только на свою память; он обязательно должен иметь специальную тетрадь, где подробно проставляются все отметки, даже иногда за отдельный ответ на вопрос. До сих пор в большинстве школ вопрос с учетом по иностранным языкам обстоит явно неблагоприятно. За целую четверть ученик бывает аттестован два-три раза, и, за исключением контрольных работ, преподаватель, просматривая журнал, даже не знает, за что именно ученик получил ту или иную отметку. Необходимо избегать такого положения, при котором учитель к окончанию четверти начинает проводить почти массовый опрос, и учащиеся, зная об этом, готовят наспех два-три последние параграфа. Для этого нужно, чтобы каждый ученик знал, что отметка ему выводится в результате суммирования многих отметок, за всю четверть и по многим видам работы. Преподаватель должен иметь учетную тетрадь, по которой он сразу может установить, за что получена отметка, и по какому виду работы ученик давно не был проверен. Такую тетрадь лучше всего сшить из листов писчей бумаги, чтобы на одном листе можно было уместить все фамилии. Оформление тетради допускает ряд вариантов. Приведем наиболее типичный вариант.

Фамилии по алфавиту	Номера § за одну четверть						Название грам- мат. тем за чет- верть				Контрольные работы	Итог за чет- верть
	§ 1	§ 2	§ 3	§ 4	§ 5	§ 6	to be	to have	Множ. число	there is		
Алпатова	5 ¹	4 ¹										
Амосова	1 ³ 2 ³	2 ⁵										
Аристова	5 ⁵											
Борисов	х ¹			п ⁵		0 ⁵						

Отметки преподаватель ставит двузначными цифрами или буквой с цифрой, условно приняв вторую цифру за обозначение вида работы. Например: Алпатова за § 2 имеет 4¹, или х¹ — это значит, что она читала § 2 на „хорошо“ (если 1 значит чтение, а 4 или х значит — „хорошо“)¹. Имея в распоряжении девять цифр, мы получим возможность различать девять видов проверки знаний:

Чтение вслух	1
Перевод текста	2
Ответ на вопрос	3
Задавание вопросов	4
Пересказ	5
Формулировка правил	6
Грамматический анализ текста	7
Проверка правильности орфографии по данному тексту	8
Какой-нибудь вид работы по выбору пе- дагога	9

Такой вид оперативного учета был проведен преподавателем Пенхержевским и дал ему возможность очень четко выводить отметки за четверть и, при желании ученика, исправить отметку, указать ему, какие именно разделы у него неудовлетворительны и что именно за четверть он плохо или недостаточно хорошо знал.

§ 2. Подготовка преподавателя к уроку

Составление развернутого поурочного плана является следующим этапом подготовки педагога к уроку. Практика показала, что трудно спланировать один отдельный урок, а что лучше всего разрабатывать сразу два-три урока, в зависимости от того, сколько часов отведено по общему календарному плану на данную тему или параграф. При разработке такой небольшой серии уроков, объединенных по грамматическому или тематическому признаку, нужно всегда помнить, что основные стадии педагогического процесса, т. е. 1) введение материала, 2) его закрепление и 3) контроль усвоения, повторяются не только в отдельном уроке, но и во всей серии. Хотя желательно, чтобы

¹ Здесь имеется в виду обычное цифровое обозначение пятибалльной системы оценок: очень хорошо — 5, хорошо — 4, посредственно — 3, плохо — 2, очень плохо — 1.

каждый урок имел в своем составе все эти три элемента, однако, при современном построении учебников это часто бывает невозможно, так как в каждом параграфе переплетены как грамматические, так и лексические трудности. Поэтому иногда приходится ставить целью урока только „введение“, „закрепление“ или даже только „контроль“.

Общее планирование темы. Следовательно, первое, что должен сделать учитель при подготовке к ряду уроков на данную тему или параграф, это—установить, на каком уроке он введет новое грамматическое явление, на каком— новую лексику, и какой урок посвятит закреплению или опросу. Несмотря на то, что все учебники построены так, что каждое грамматическое явление как бы выводится из текста и, как будто, должно было бы проходиться после лексического освоения текста, опыт показывает, что для педагога гораздо легче прорабатывать новое грамматическое явление до знакомства с текстом. При такой системе, естественно, целью первого урока из серии, отведенной, скажем, на § 3 учебника для VI класса Ю. И. Годлинник и М. Д. Кузнец, будет „усвоение личных местоимений в косвенном падеже“, целью второго урока— „закрепление личных местоимений и введение новой лексики“, а целью третьего урока— „закрепление лексики и контроль усвоения“.

Планирование урока. После такой наметки можно приступить к написанию подробного плана каждого занятия. Более опытному учителю достаточно бывает наметить себе лишь „план-скелет“, в котором указывается последовательность введения грамматического материала, даются основные примеры и приблизительная дозировка времени.

Этот план будет выглядеть примерно так:

План 1-го занятия. План 1-го занятия по § 3 учебника Ю. И. Годлинник и М. Д. Кузнец для VI класса.

Цель: введение косвенного падежа личных местоимений. Организационный момент (повторить— **Who is absent?**). Взять выполненные домашние задания.

1. Введение косвенного падежа личных местоимений на лексике § 2.

а) Чтение текста § 2 тремя-четырьмя учениками (5 мин.).

б) Вызов к доске для записи под диктовку (3 мин.).

Tom is glad to see Jane.

Jane is glad to see Tom.

Nina is glad to see Jane and Tom.

в) Объяснение учителя, как заменить выделенное существительное-прямое дополнение косвенным падежом личных местоимений (5 мин.).

г) Запись учителем таблички склонения местоимений (5 мин.).

2. Закрепление косвенного падежа.

а) Повторение объяснения учениками (3 мин.).

б) Замена существительных местоимениями у доски (предложения на глаголы *to see, to take*) (10 мин.).

в) Устный перевод отдельных предложений с русского на английский (5 мин.).

г) Домашнее задание (стр. 6): в предложениях упражнения 1-го заменить прямые дополнения-существительные местоимениями (3 мин.).

3. Контроль.

Опрос одного ученика на отметку по § 2 (построение вопросительных предложений) (5 мин.).

Само собой понятно, что начинающий педагог должен в своем плане гораздо подробнее осветить пункты 1в, 2б, 3. Нужно кратко написать объяснение; составить дома и вписать в план все примеры для замены и перевода, так же, как и вопросы по тексту и примеры для проверки.

При подготовке ко второму занятию педагог должен, прежде всего, раскрыть „карту трудностей“ (см. табл. 1) и посмотреть, какие именно слова являются в данном параграфе новыми. После этого он должен решить, какие из них он введет беспереводным способом, какие — путем перевода, а какие оставит до чтения текста. Распределив таким образом слова, учитель должен решить, по какому принципу — „вертикальному“, „концентрическому“ или „горизонтальному“ (см. главу III, § 8) — он будет строить урок. После этого можно приступить к написанию самого плана.

План 2-го занятия по § 3 учебника для VI класса. Цель: введение слов § 3 и закрепление косвенного падежа личных местоимений.

Организационный момент (повторить *“Who is absent?”*).

Ввести *“Who is on duty?”*

Проверить в классе домашнее задание.

1. Введение слов — („вертикально“):¹ (5—7 мин.).

а) Беспереводно — 1) *answer*, 2) *tell*, 3) *on duty*, 4) *well*.

б) Переводом — *to know, in turn*.

¹ См. стр. 31—32. Начинающий педагог записывает в план весь процесс введения слов в подробностях.

2. Введение текста (8 мин.).

а) Чтение текста преподавателем (по 2—3 строчки), с хоровым повторением всего класса.

б) Чтение вслух отдельными учениками (5 чел.)

в) Самостоятельный перевод по предложениям (10 чел.).

3. Закрепление¹ лексики и грамматики § 3 (20 мин.).

а) Нахождение в тексте местоимений в косвенном падеже (2 чел.).

б) Письменное упражнение на перегруппировку слов по принципу противоположности (см. стр. 39):

absent — present

well — badly

ask — answer

to know — not to know

question — answer

в) Ответ на устные вопросы по тексту.

г) Домашнее задание — стр. 9—10, упражнения I, III (3 мин.).

4. Проверка усвоения трех типов вопросительных предложений (см. стр. 65—71) (10 мин.).

а) Формулировка правила учениками (3 чел.).

б) Работа у доски (постановка вопросов) (2 чел.).

в) Устный перевод с русского вопросительных предложений (10 чел.).

Начинающему педагогу следует пункты 1а, 2в, 4б, 4в писать со всеми примерами.

При составлении плана третьего занятия преподаватель должен, прежде всего, решить, в какой стадии усвоения находится данный материал и соответственно выбрать тип упражнения или прием контроля (см. главу III и IV).

План 3-го занятия по § 3 учебника для VI класса. Организационный момент ("Who is absent?" — "Who is on duty?").

1. Проверка усвоения § 3 (20 мин.).

а) Классная проверка домашнего задания (5 мин.) (выборочно — на отметку).

б) Индивидуальное чтение на отметку (5 мин.) (7 чел.).

¹ Примеры закрепления новой лексики выбираются учителем в каждом отдельном случае в зависимости от стадии усвоения слов (см. глава III, стр. 29—30).

в) Устные вопросы преподавателя к тексту — 15 вопросов¹ (7—10 мин.) (7 чел.) — на отметку.

2. Дополнительные упражнения (20 мин.).

а) Упражнение на пересказ текста по „ключевым словам“ (см. стр. 54—57); отвечают сильные ученики на отметку (10 мин.).

б) Упражнение на устную „творческую подстановку“ (см. стр. 40) на материале выражений *...is absent; ...are back; How nice to...* (5 мин.).

в) Упражнение на построение вопросительных предложений (письменная постановка вопросов к подчеркнутой части предложения) (7 мин.).

3. Домашнее задание: стр. 10, упражнения II и III.

Увязка со следующей темой. Четвертое занятие относится уже к § 4; подготовка к нему будет заключаться только в подготовке к введению и закреплению новой лексики § 4, ввиду того, что данный параграф не содержит новой грамматики. План этого урока, следовательно, будет составляться совместно с планами новой серии, после проведения описанных здесь трех занятий.

Приведенные в этой главе планы являются примерными. Те или иные виды проработки и контроля могут быть легко заменены другими. Например, раздел 2 (Дополнительные упражнения) урока 3 может быть использован для проработки упражнений, связанных с созданием орфографического навыка (см. главу II), или войти в раздел 1 (Проверка усвоения), т. е. быть использован для проверки усвоения материала, и т. д.

Разделы, данные под цифрами, указывают на основные этапы педагогического процесса и являются обязательными для всякого плана; все то, что идет в наших примерных планах под буквенными разделами, может быть изменено педагогом в зависимости от индивидуальных условий его работы.

* Главы II, III и IV настоящего сборника заключают в себе систематическое описание разнообразных приемов, способствующих запоминанию и выработке различных навыков, и должны служить учителю справочником при составлении конкретных поурочных планов.

¹ Начинающему педагогу обязательно надо заранее написать себе эти вопросы.

Глава II

СОЗДАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ

§ 3. Роль орфографического навыка

Роль орфографического навыка в изучении иностранного языка.

В объяснительной записке к программе Наркомпроса по иностранным языкам четко сказано: „Одной из задач обучения иностранному языку является овладение навыком орфографически правильного письма“. Однако дальнейшие методические указания той же программы сводят в основном всю работу над овладением орфографии — к списыванию. Но одно списывание не может создать прочного орфографического навыка. Преподаватели, руководствуясь указаниями объяснительной записки в целом и будучи ограничены во времени, естественно концентрируют на уроке все свое внимание на создании правильной артикуляции, на выработке элементарных навыков устной речи, чтения и грамматического анализа. Работая над развитием этих навыков, не создав предварительно орфографической базы, они строят свое здание без фундамента. Опыт работы ясно показывает, что плохое знание орфографии в начальном периоде обучения является большой помехой для развития в старших классах всех вышеперечисленных языковых навыков. Без знания орфографии невозможно правильное в фонетическом отношении самостоятельное чтение нового текста, очень затруднено узнавание знакомых слов в новом контексте, и совершенно невозможна домашняя письменная работа сколько-нибудь творческого характера. Именно отсутствием орфографической базы объясняется то, что в старших классах даже небольшие задания кажутся учащимся слишком трудными и трудоемкими, так как приходится при выполнении письменных работ искать в словаре даже знакомые слова, поскольку их написание неизвестно. Поэтому, уже начиная с V класса, от учащихся средней школы нужно требовать абсолютной грамотности в пределах пройденного материала.

Связь орфографического навыка с навыком чтения.

Создание орфографического навыка тесно связано с развитием элементарного навыка чтения вслух, и тем самым, с закреплением правильной артикуляции, из чего ясно вытекает, что нужно уделять максимум внимания правильности орфографии уже в период проведения вводного курса. Одно списывание не может обеспечить грамотности уча-

щихся. Поэтому с самого начала обучения (с 3—5-го уроков) преподаватель должен на каждом занятии отводить некоторое время для разнообразных упражнений, развивающих орфографический навык.

§ 4. Основные этапы усвоения материала

Чтобы лучше уяснить себе место каждого из этих упражнений в преподавании и построить последовательную их систему, надо представить себе ход процесса усвоения и закрепления нового материала. Как и всякий процесс усвоения, он проходит в основном три этапа:

Основные три этапа усвоения материала. 1-й этап. Введение материала преподавателем или первичная проработка его учеником самостоятельно по учебнику (в старших классах).

2-й этап. Постепенное усвоение учеником введенного материала путем всякого рода упражнений как в классе, так и дома. Усвоение это проходит с помощью учителя или учебника (или с одновременной помощью обоих).

3-й этап. Полное овладение материалом, которое теми или иными способами контролируется преподавателем.

Из всех трех этапов нас главным образом интересуют второй и третий.

Второй этап. Рассмотрим сначала второй этап, который в свою очередь распадается на следующие ступени:

а) Имитативное воспроизведение (примером которого в отношении создания орфографического навыка служит списывание букв, слов, текстов и т. д.).

б) Оpoznание, т. е. узнавание недавно введенного материала в новом контексте (различные упражнения на перераспределение или классификацию материала).

в) Полусвободное воспроизведение, т. е. воспроизведение материала по ассоциации в уже знакомом контексте.

Это — три ступени второго этапа.

Третий этап. Свободное воспроизведение относится к стадии полного овладения, т. е. к третьему этапу, и является целью всего процесса усвоения и закрепления материала. Поэтому упражнения, относящиеся к третьему этапу, имеют уже не учебный, т. е. тренировочный, а скорее контрольный характер (приме-

ром их в отношении орфографии являются диктанты разного типа).

Такая четкая классификация упражнений всегда помогает преподавателю уяснить себе относительную трудность того или иного упражнения и тем самым позволяет соблюдать нужную постепенность в процессе усвоения и, главное, дифференцировать упражнения в применении к тому или иному ученику (требующему индивидуального подхода).

§ 5. Усвоение алфавита как первый этап в создании навыка письма и чтения

Усвоение самых форм букв латинского алфавита кажется иногда начинающему учителю иностранного языка нетрудным для учащихся. Однако практика показывает, что и такое внешнее узнавание и воспроизведение букв алфавита тоже должно быть достигнуто градуированными упражнениями, и степень усвоения алфавита должна постоянно контролироваться учителем. Рассмотрим эти упражнения в порядке нарастания их трудности.

Имитативные упражнения на алфавит.

1. Упражнения имитативные. 1) Списывание с доски или книги букв и слов, написанных прописью.

2) Списывание (прописью) с доски или книги букв и слов, написанных печатными буквами (это упражнение может служить на 3-м или на 5-м уроке в качестве первой контрольной классной работы на отметку).

2. Упражнения опознавательные.

Опознавательные упражнения на алфавит.

1) Вызывается сильный ученик написать вперемежку на доске под диктовку преподавателя целый ряд пройденных прописных и строчных английских букв (например: *B, a, D, b, n, h, d, N, H* и т. д.); он получает за это отметку¹. После этого вызывается слабый ученик, в задачу которого (тоже на от-

¹ Мне пришлось убедиться в том, что многие преподаватели недостаточно загружают работой сильных учеников. Преподаватель, уверенный в силах ученика, должен обязательно спрашивать его на отметку по тому материалу, который класс еще не усвоил. Таким образом, для ученика, быстрее усваивающего материал, создаются более справедливые условия в отношении трудности работы, и у него есть стимул быть на уроке столь же внимательным как и остальным учащимся, потому что к нему требования по усвоению будут предъявлены раньше, чем к другим.

Преподаватель должен с самого начала называть буквы по-английски [bi:] [di:] и т. д., и сильный ученик должен знать их названия раньше, чем весь класс.

метку) входит переписать написанные первым учеником буквы парами, т. е. прописную и соответствующую строчную буквы столбиком на доске¹.

В результате, на доске получается следующая запись:

а) Строчка, написанная сильным учеником: *B, a, D, b, n, h, d, N, A, H* и т. д.

б) Перегруппировка, сделанная вторым, более слабым, учеником:

<i>B</i>	<i>b</i>
<i>A</i>	<i>a</i>
<i>D</i>	<i>d</i>
<i>N</i>	<i>n</i>
<i>H</i>	<i>h</i>

Эту же работу одновременно проделывает весь класс в классных тетрадях, и написанный столбик букв служит материалом для домашней работы, которая состоит в записывании до конца каждой строчки соответствующей прописной и строчной буквой. (При этом домашнем упражнении предъявляются строгие требования к четкому каллиграфическому написанию всех букв. Полезно в течение вводного курса два три раза взять на проверку домашние тетради и выставить за них отметку в журнале.)

2) К доске вызываются на соревнование два сильных ученика (доска разделяется чертой пополам), и им предлагается самим написать попеременно по десяти букв из числа пройденных так, чтобы из них можно было образовать пять пар (прописная и строчная буквы). Написавший раньше (при условии хорошего графического оформления) считается выигравшим, но лишь после того, как другая, вызванная затем, пара более слабых учеников переписет написанные вразбивку буквы столбиком по парам, как и в первом упражнении. Все четыре ученика получают отметку за свою работу. Класс с интересом следит за соревнованием, так как часто оказывается, что той или иной строчной или прописной букве не находится пары среди написанных вразбивку букв; в таком случае даже раньше кончивший писать ученик выигравшим не считается.

3) Очень полезным видом опознавательного упражнения является выбор буквы со стола преподавателя. Для этого упражнения, еще до начала вводного курса, нужно поручить чертежнику или ученику старшего класса сделать

¹ Рекомендуется с введением строчной буквы сразу же давать соответствующую прописную букву, хотя в учебнике они появляются не одновременно.

разрезную азбуку, т. е. тушью написать все буквы алфавита (прописные) размером 12 X 8 см. Начинать эту новую форму работы тоже нужно с сильного ученика. Его вызывают к столу, где для начала разложены только прописные согласные буквы, числом не более 5—6; затем учитель громко обращается к ученику со словами: "take [bi:]".¹ Ученик должен выбрать нужную букву и показать ее классу, причем учитель громко повторяет: "This is [bi:], this is [di:]" и т. д.

После такой демонстрации двух-трех согласных букв преподаватель обращает внимание учеников на то, что трудно произнести отдельно один согласный без гласного звука, и спрашивает, какой же именно гласный звук мы прибавляем к согласным, когда мы перечисляем буквы русского алфавита, и в каких случаях мы его произносим до согласного и когда после него. Затем преподаватель объясняет, что англичане для этой цели прибавляют гласный звук [i:], если он стоит после согласной: [bi:], [di:], [ti:], [vi:], а звук [e] прибавляется в тех случаях, когда как и у русских он стоит до согласной: [ef], [em], [en], [el], [es].

На следующем уроке при проведении этого упражнения по отбору букв преподаватель должен ввести два новых слова *capital* и *small*, чтобы научить учеников отличать прописные буквы от строчных.

Попутное упражнение на догадку по контексту.

Здесь учитель может воспользоваться случаем и наглядно объяснить, как можно, не зная слов на иностранном языке, все-таки догадаться, о чем идет речь. Тут впервые ученик подводится к „догадке по контексту“. Для этого классу белл демонстрируются те буквы на карточках, которые будут подвергаться обработке (среди них на этот раз будут не только одни прописные, но и строчные). Затем преподаватель вызывает к столу среднего по успеваемости ученика и говорит ему: "Take a small [bi:]". На недоуменный вопрос — „что такое *small*?" преподаватель должен сказать: „Догадайтесь, чем вчерашние буквы отличаются от сегодняшних. Очевидно, новое слово и относится к этому новому качеству букв“. Обычно или сам спрашиваемый, или другие ученики догадываются о значении слова *small*.

После этого преподаватель говорит тому же ученику: "Take a capital [di:]".² Если ученик не догадывается, то

¹ Повелительная форма "take..." может быть введена с 3-го урока вводного курса: "take a pencil", "take the book"; учащийся в ответ выполняет просьбу.

² Обязательно нужно назвать другую букву, не ту, что в первый раз, иначе будет слишком явно значение слова "capital!".

преподаватель должен подвести его к правильному решению, указав, что значение напрашивается само собой, так как есть только два типа букв, и, если слово *small* означает „строчную“ букву, то, следовательно, слово *capital* означает „прописную“.

3. Упражнения на полусвободное воспроизведение

Упражнения на полусвободное воспроизведение алфавита.

1) Два ученика вызываются к доске. Одному из них, сильному, вручается листок, на котором написано фонетическими знаками [eɪ], [bi:], [di:] и т. д. Он должен читать названия букв, данные в транскрипции; другой ученик пишет столбиком буквы под его диктовку, воспроизводя сразу обе буквы — прописную и строчную. Оба ученика получают за работу отметку.

2) Учащиеся называют наизусть алфавит, пользуясь следующим приемом ритмического повторения (употребляем обычные в метрике знаки: — означает ударяемый слог стиха, ˘ — означает безударный).

'eɪ, bi:, 'si:, di:,	— ˘ — ˘
'i:, 'ef, 'dʒi:,	— — —
'eɪtʃ, aɪ, 'dʒeɪ. keɪ,	— ˘ — ˘
'el, 'em, 'en,	— — —
'ou, pi:, 'kju:, æ:,	— ˘ — ˘
'es, 'ti:, 'ju:,	— — —
'vi:, 'dʌblju:, 'eks,	— — —
'waɪ, 'zed	— —

Этот вид упражнения можно давать по частям (по строчкам) и только в конце вводного курса целиком.

4. Контрольные упражнения на полное воспроизведение алфавита

Контрольные упражнения на алфавит

1) Письменные контрольные (на отметку) на написание всего алфавита наизусть:
а) подряд;

б) отдельно всех гласных в порядке их расположения в алфавите и всех согласных в порядке их расположения.

2) Устные проверочные работы на отметку:

а) название по буквам слова, написанного сильным учеником, или слова, предъявляемого преподавателем на карточке (устный *spelling*; следует выучить класс понимать приказание: “*spell this word*”);

б) устное воспроизведение слова, названного преподавателем по буквам; например, преподаватель говорит: [bi:], [i:], [di:] или: [eɪ], [i:], [es], [ti:] или: [eɪ], [di:], [i:], [es], [keɪ], а ученик должен ответить: "bed", "nest", "a desk";

в) устное или письменное воспроизведение слова, продиктованного по буквам дружным учеником.

Этот тип работы может хорошо проводиться также в форме игры. Учащиеся пишут дома знакомые слова на отдельных кусочках бумаги. Эти кусочки бумаги со словами тасуются и раздаются поровну двум рядам учащихся, каждому ученику по слову (остальные учащиеся следят за соревнованием между двумя рядами). Учащиеся из одного ряда по очереди произносят по буквам имеющиеся у них на руках слова. Учащиеся из другого ряда, тоже по очереди, должны вслух воспроизвести эти слова. Каждое неправильное название слова по буквам (*spelling*), или неправильное воспроизведение, или воспроизведение с плохим произношением, фиксируется счетчиком на доске в виде минуса в колонке соответствующего ряда. Выигравшим считается ряд, получивший меньшее число минусов.

Контрольные работы.

Все вышеперечисленные упражнения, которые можно было бы дополнить еще целым рядом вариантов, являются вполне достаточными для того, чтобы хорошо закрепить знание алфавита во время прохождения вводного курса. Однако преподаватель должен твердо помнить, что каждый этап в усвоении алфавита должен обязательно завершаться контрольной работой на 10—15 минут. До сих пор многие преподаватели делают большую ошибку, отодвигая первую контрольную работу чуть ли не на конец октября. Практика показала, что чем раньше начать давать легкие контрольные работы имитативного или опознавательного характера, тем более серьезным делается отношение учеников к изучению языка, и тем быстрее усваивается материал.

Поэтому за первые три шестидневки сентября в V классе надо провести контрольные работы на овладение алфавитом в следующем порядке:

1) 4-е занятие — переписать с доски два-три предложения, написанные преподавателем каллиграфически.

2) 6-е занятие — перераспределить ряд строчных и прописных букв (из числа проработанных), написанных преподавателем на доске.

8-е, 9-е или 10-е занятия — написать „алфавитный диктант“, т. е. написать ряд букв под диктовку пре-

подавателя, называющего их по-английски с добавлением слов *capital* и *small*.

Кроме работы над алфавитом, начиная с третьей недели сентября, преподаватель должен начинать работу над созданием навыков грамотного письма и чтения вслух.

§ 6. Создание навыков грамотного письма и чтения

Роль транскрипции в обучении письму и чтению.

Для преподавателей английского языка эта проблема тесно связана с наболевшим вопросом о роли транскрипции при обучении произношению как во время вводного курса, так и в дальнейшем. Учебник Ю. И. Годлиник и М. Д. Кузнец для V классов составлен так, что преподаватель имеет возможность совершенно игнорировать транскрипцию в течение первых семи-десяти занятий. У многих учителей это ведет к полному игнорированию транскрипции и в дальнейшем ходе работы. Мне пришлось пройти по ряду школ, и я убедилась в том, что эта ошибка была допущена большинством преподавателей. Были случаи, когда родители приходили в школу и говорили: „Вы в классе учите, а дома ребята забывают, как произносить; приходят и спрашивают нас, родителей, как читаются слова, а мы учили только немецкий и объяснить им ничего не можем“. Эти факты говорят о том, что, пренебрегая транскрипцией, педагоги ставят учащихся в тяжелое положение при подготовке домашних занятий; с другой стороны, учащиеся привыкают к тому, что есть буквы, которые как-то по-разному читаются, а понятие о звуке совершенно ускользает из их поля зрения, не создается четкого представления о звуке, о произношении. Кроме того, незнание учениками транскрипции лишает учителей возможности проделывать целый ряд упражнений, которые укрепляют орфографический навык и тем самым помогают чтению, а в дальнейшем — беспереводному пониманию текста.

Разберем возможные варианты упражнений, помогающих установить прочные связи между буквенной и звуковой стороной языка.

Имитативные упражнения на создание звуко-буквенных связей.

1. Упражнения имитативные. Самое распространенное из этих упражнений это — чтение текста вслух за преподавателем, применяемое при начальном обучении (в V и VI классах). После того как новые слова были устно введены и проработаны, т. е. устно усвоены, преподаватель говорит:

“*Children, open your books,*” и сам начинает читать по

одному или по два предложения вслух, заставляя класс хором повторять за собой прочитанный отрывок, попутно исправляя ошибки в произношении.

Таким образом обычно проходит постановка первоначального навыка чтения. К сожалению, большинство преподавателей ограничивается только вышеприведенной формой работы и забывает о многих других нужных и сознательных упражнениях, развивающих навык чтения, которые обязательно должны быть применяемы уже в V классе.

2. Упражнения опознавательные. Здесь можно выделить несколько видов упражнений:

1) К доске вызывается сильный ученик, который уже может написать под диктовку любое из проработанных слов.

Доска предварительно делится учителем на четыре части (по вертикали). Ученик пишет в четвертой колонке, одно под другим продиктованные слова¹. Затем вызывается второй ученик, который должен написать под диктовку наверху остальных колонок транскрипционные знаки для звуков (берем для образца материал со стр. 7—8 учебника Ю. И. Годлинник и М. Д. Кузнец для V класса, изд. 1938 г.).

1	2	3	Колонка, написанная под диктовку 4
[æ]	[ei]	[ai]	<i>black</i> <i>(a hen)</i> <i>a cake</i> <i>a flag</i> <i>a pine</i> <i>a plate</i> <i>a cap</i> <i>a kite</i> <i>(a desk)</i> <i>Jane</i>

Затем вызывается слабый ученик, и ему предлагается сначала прочесть вслух все три фонетических значка первых трех колонок и затем переписать слова из четвертой колонки под соответствующими звуковыми значками. Это упражнение можно сделать более трудным и сложным, если в числе продиктованных слов есть такие, которые не могут быть отнесены к соответствующей колонке (на нашей таб-

¹ Он получает за это отметку, как и все последующие ученики.

лице такие слова заключены в скобки), и в этом случае ученик их не должен переносить.

Таково первое упражнение, помогающее увязать поставленный и отработанный звук с его буквенным изображением. После того, как это упражнение было несколько раз проделано в классе, дается первая классная контрольная работа такого же типа.

2) Контрольная работа. Преподаватель пишет 10—12 уже известных слов на доске (или еще лучше, если он приносит их написанными в виде плаката на куске бумаги), и дает распоряжение ученикам разделить страницу тетради на 4—5 колонок, а сам делит таким же образом доску. Затем он пишет по одному фонетическому знаку в каждой колонке (для немецкого и французского языков вместо знаков можно написать „ключевые“ слова). Учащимся предлагается переписать предъявленные слова под соответствующими знаками фонетической транскрипции (или ключевыми словами) у себя в тетрадях и сдать работу преподавателю.

3) С момента перехода к основному курсу часто внимание неопытного педагога (а отсюда и учащегося) начинает отвлекаться от произношения и правописания и обращается к накоплению слов и к структурным трудностям. Чтобы избежать этого явления, с переходом к основному курсу нужно начинать систематически включать в домашние задания (кроме очередного задания, полагающегося к текущему уроку) опознавательные упражнения на звуко-буквенные соответствия.

Например, кроме упражнений I, II и III к уроку 1 (стр. 25—26 учебника для V класса, изд. 1938 г.), учащийся получает задание выписать все слова, содержащие в себе звуки [a] [i] из предыдущих текстов и столбиков незнакомых слов.

В середине вводного курса, после проведения ряда опознавательных упражнений, можно переходить к упражнениям полурепродуктивного характера.

3. Упражнения на „полусвободное“ воспроизведение. 1) К доске вызывается самый сильный ученик. Он пишет под диктовку преподавателя ряд незнакомых слов, целиком основанных на типичном, подходящем под правило, соотношении между звуком и буквой. Затем вызывается второй ученик, менее сильный, который разносит написанные слова в столбики под соответствующие значки транскрипции.

2) После четырехкратного проведения такой классной работы можно давать контрольную работу следующего

характера. Преподаватель пишет на доске ряд незнакомых слов (10—12), один раз бегло прочитывает их вслух и предлагает учащимся разнести их в тетрадах по колонкам. Например, даются слова: *Kate, ten, a mine, at, has, skate, ice, Fred, look, hand, address* и т. д.

Требуется разнести их по четырем колонкам, над которыми написаны фонетические знаки [æ], [aɪ], [eɪ], [u].

3) Также „полурепродуктивной“ будет контрольная работа следующего типа. Преподаватель пишет на доске ряд знакомых слов, подчеркивая ту часть каждого слова, которая должна быть частично транскрибирована учащимися. Учащиеся должны переписать слова и поставить фонетический значок над подчеркнутой частью слова, например:

[aɪ] [eɪ] [ð] [s] [z]
kite, Jane, this, pencil, is и т. д.

4) К полурепродуктивным формам работы также относятся всякие виды диктанта, кроме „переводного“¹. Диктанты надо начинать с середины вводного курса и неуклонно давать их не реже 2—3 раз в месяц (в течение 10—15 минут).

**Контрольные
орфографиче-
ские упражне-
ния.**

4. Чисто контрольные упражнения на полное знание орфографии, т. е. на полное воспроизведение. При обычном диктанте учащийся имеет помощь от слухового образа слова; преподаватель, произнося слова, частично помогает учащемуся, естественно устанавливая некоторые связи между звуком и буквой. Характерной же чертой чисто контрольных упражнений является то, что при их проведении преподаватель ничего не произносит сам и, следовательно, учащийся не получает никакой помощи от слухового образа слова. К этому типу контрольных упражнений относятся следующие.

1) Преподаватель молча пишет на доске ряд незнакомых слов; учащимся предлагается переписать их и поставить соответствующий знак транскрипции над подчеркнутой частью каждого слова. Для немецкого и французского языков вместо транскрибирования можно дать задание на перегруппировку ряда незнакомых слов по „ключевым словам“, которые учащиеся приводят сами.

2) Преподаватель пишет на доске (или приносит выписанными на плакате) ряд проработанных слов или очень ко-

¹ „Переводным“ называется такой диктант, когда слова или легкие короткие предложения диктуются по-русски, а учащиеся переводят их и записывают по-английски.

ротеньких предложений на русском языке. Учащимся предлагается переписать их в тетради по-английски. Эту форму контроля (так называемый „переводный диктант“) допустимо применять в V классах не раньше, чем в конце второй четверти.

В заключение нужно отметить, что все вышеприведенные виды упражнений являются полезными не только в V классах. В тех случаях, когда преподаватель не сумел в свое время привить учащимся умение пользоваться транскрипцией или не добился достаточной грамотности, эти упражнения можно вводить и в VI классе, и даже в начале года в VII классе, чтобы подготовить учащихся к продуктивному использованию постатейного словаря при домашних работах. Это особенно важно для VII классов, где в виде обязательной формы домашней работы должен время от времени даваться новый текст для самостоятельной подготовки дома, с последующим контрольным чтением вслух в классе. Если учащиеся не умеют пользоваться транскрипцией, преподаватель лишается возможности привить им навыки самостоятельной работы над текстом, и тем самым будет готовить неполноценное поколение для вузов.

Глава III

МЕТОДЫ ВВЕДЕНИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ СЛОВАРЯ

§ 7. Процесс усвоения словарного запаса

**Недостатки
словарной ра-
боты в школе.**

Проблема усвоения лексики учащимися средней школы до сих пор еще не вполне разрешена нашей методикой. Правда, мы вооружены конкретными и определенными программами; в учебниках по английскому языку материала не так много, чтобы можно было ссылаться на слишком большую словарную перегрузку учебников. Однако это еще далеко не все. Мы должны сейчас обратить особое внимание на тщательную разработку системы упражнений, направленных на то, чтобы наши учащиеся как следует усваивали преподносимый им материал, в частности словарный запас. Наблюдения над знаниями учащихся, поступающих в вуз, показывают, что дело с усвоением словарного запаса у нас в школе еще обстоит неблагоприятно. Многие учащиеся неплохо читают, бойко переводят данный им текст, но часто не умеют опознать старое проработанное слово в новом контексте или

совсем без контекста. Причина этого обычно лежит в неправильных приемах введения лексики на первых порах обучения иностранному языку.

Усвоение слова в контексте и работа над отдельным словом. Очевидно, наша школа слишком увлекается так называемым „целостным восприятием“ при введении и контроле словарного запаса, т. е. пониманием целых предложений и отрывков текста, и не уделяет достаточно внимания работе над отдельным словом, как над определенной смысловой единицей, взятой вне данного контекста. В результате, благодаря своей прекрасной ассоциативной памяти, ученики, не вполне „до конца“ зная новые слова, все же угадывают их значение, вспоминая общее содержание всего предложения. (Этот же процесс можно наблюдать во время вводного курса, когда, прекрасно прочитывая новое слово целиком, учащиеся не могут назвать отдельной буквы, выделенной из этого же слова.)

Большинство употребляемых сейчас в школе приемов закрепления словаря базируются на запоминании слова именно в данном контексте и не достигают цели полного овладения словом, так как они обычно не прорабатывают нового слова в разных контекстах и часто сразу требуют его полного воспроизведения, когда учащийся еще не подготовлен к этому. Отсутствие должной градации в упражнениях всегда ведет к нечеткому, смутному восприятию. Чтобы избежать такого неполного знания, следует отдать себе отчет в том, что процесс усвоения слова учащимся проходит четыре стадии, соответствующие второй и третьей общим стадиям усвоения языкового материала (см. главу II, стр. 18).

Четыре стадии усвоения слова. Первая стадия — фонетически-имитативная; иностранное слово осознается, главным образом, с его звуковой стороны; учащийся, услышав данное слово, может его тут же повторить правильно в звуковом отношении, и в течение некоторого короткого промежутка времени помнит значение этого слова.

Вторая стадия — стадия узнавания слова. Это узнавание может быть двоякое: а) узнавание слова в том же контексте, в котором учащийся впервые с ним познакомился, и б) узнавание в другом — новом контексте, или совсем без контекста, изолированно (последнее — уже более продвинутая стадия, более совершенный вид узнавания). Как раз эта ступень в работе над словом обычно выпадает из поля зрения большинства учителей.

Третья стадия—стадия полусвободного воспроизведения; учащийся уже может воспроизвести только что усвоенное слово при помощи привычных знакомых ассоциаций в окружении тех слов, в которых оно было введено и закреплено.

Четвертая, высшая стадия овладения словом—самостоятельное применение слова. Учащийся настолько овладевает словом, что может его применить самостоятельно и по собственному желанию, для выражения своей мысли, т. е. в новом контексте.

Строя систему письменных и устных упражнений для усвоения и закрепления словарного запаса, педагог должен все время помнить и учитывать эти четыре фазы.

В усвоении слова не должно быть скачков и перерывов: процесс должен идти планомерно, проходя все свои четыре стадии. Однако на практике мы часто видим, что нормальный ход процесса нарушается. Слова только что введены, текст впервые прочитан, и учитель вдруг сразу задает вопросы: „Кто он был? Где он жил? Что он делал?“ и т. п.—т. е. вопросы, требующие по существу почти полного овладения данными словами.

В результате, при попытке отвечать на подобные вопросы учащиеся или искажают еще нетвердо усвоенный фонетический образ слова, т. е. плохо и неправильно его произносят, или же допускают „семантические сдвиги“, употребляют слово в неправильном значении.

§ 8. Различные типы плана урока, вводящего лексику

Первая задача, которая стоит перед учителем, вводящим новую лексику, заключается в том, чтобы не нарушать целостности и полноты процесса усвоения слова. Вторая проблема, которая стоит перед учителем,—это проблема нахождения наилучших форм связи и взаимоотношения между новыми словами и текстом, из которого учащиеся получают эти слова. Для этого важно прежде всего найти правильный план построения урока. Здесь возможны три типичных плана

урока, которые мы можем назвать условно **три типа плана урока.** „вертикальным“, „концентрическим“ и „горизонтальным“ планами.

Продемонстрируем разницу между этими планами на примере первой половины текста § 14—*“Two little patriots”*—из учебника для VI класса Ю. И. Годлиник и М. Д. Кузнец.

Абзацы 1 и 2 этого рассказа содержат следующие новые слова (21 новое слово):

- | | | |
|--------------------------|---------------------|---------------------------|
| 1. <i>a story</i> | 8. <i>near*</i> | 15. <i>still*</i> |
| 2. <i>a commander</i> | 9. <i>through*</i> | 16. <i>to stop*</i> |
| 3. <i>a meeting*</i> | 10. <i>behind</i> | 17. <i>to stand still</i> |
| 4. <i>a wood</i> | 11. <i>anything</i> | 18. <i>to cover*</i> |
| 5. <i>a spy</i> | 12. <i>nothing</i> | 19. <i>to understand</i> |
| 6. <i>a post</i> | 13. <i>suddenly</i> | 20. <i>must be*</i> |
| 7. <i>a border-guard</i> | 14. <i>quickly</i> | 21. <i>to go away*</i> |

„Вертикаль-
ный“ план
урока.

При „вертикальном“ плане учащиеся получают новые слова перед чтением текста, как отдельные единицы (изолированно или во фразе). Этот план подачи лексики знаком большинству педагогов; это как раз тот план, над методикой которого мы много работали последние годы.

При такой „изолированной“ подаче слов важно, чтобы слова были проработаны каждое в отдельности, вне контекста рассказа; тогда опознавание их в связном рассказе (в данном случае — *“Two little patriots”*) явится одновременно тренировкой на работу с новым контекстом. Так как общее количество новых слов в данном параграфе слишком велико, чтобы их можно было ввести в течение одного урока, то объяснение слов, отмеченных звездочкой (8 слов), можно оставить до чтения текста и закрепить путем соответствующего домашнего задания. При этом методе почти целый урок уйдет на работу с отдельными словами. Для достижения большей четкости в произношении новых слов, я обычно практикую следующий прием, фиксирующий внимание учащихся именно на произносительной стороне. Я громко произношу новое слово (без его осмысления), например *story*, и прошу нескольких более слабых учеников повторить его; затем я спрашиваю у ученика, который во все время введения данного слова стоит у доски, какой слог в этом слове имеет ударение (если слово неодносложное). Затем я прошу его написать в транскрипции изображение гласного звука в ударенном слоге. Затем я диктую слово по буквам: [es], [ti:], [ou], [ɑ:], [waɪ], а ученик записывает его на доске; после этого я перевожу его, говоря — *“Story”* — означает — „рассказ“, вспомните русское слово „история“, например „случилась преинтересная история“.

В том случае, если слово хорошо поддается беспереводному введению, надо стараться обходиться без перевода; например, в случае слова *a border-guard* демонстрируется рисунок; в случае слова *a commander* применяется догадка по контексту; если в классе есть ученики, у которых родители — красные командиры и класс, в целом, об этом знает, то можно сказать — *“Kolya's father is a red commander”*.

За этим введением должен следовать ряд вопросов по новому слову — например: *Are there many interesting stories in this book? Is "The Monkey and the Looking Glass" an interesting story?* (Если ребята читали этот рассказ в V классе.) *Have you a Russian book with interesting stories?* и т. д. Подобным же образом прорабатываются остальные 12 слов.

Итак, схема проработки каждого слова имеет следующий вид.

1) Фонетическая обработка (те, кому покажется непривычным начинать со звучания слова, могут перенести этот этап на конец урока — после вопросно-ответной обработки) и ее варианты:

а) преподаватель не произносит слова, если оно пишется согласно правил, например *wood, to understand*, а прямо диктует его стоящему у доски ученику, или б) преподаватель произносит слово по буквам, а когда оно написано, просит кого-нибудь из учеников самостоятельно прочесть его вслух.

2) Раскрытие значения. В зависимости от характера слова и от стадии обучения могут быть применены различные способы семантизации: устный перевод, наглядная демонстрация, фраза для догадки из контекста, антоним, или даже „дефиниция“ (определение на иностранном языке).

3) Ряд вопросов, увязывающих новое слово с ранее пройденными словами, но вне темы рассказа.

Каждое введенное таким образом слово записывается на доске без перевода. Рекомендуются, чтобы перед переходом к чтению учитель заставил одного или двух более слабых учеников прочесть вслух написанное на доске, и поставил им за это отметку (это приучает к большей внимательности на занятиях), а третьего ученика просил бы перевести значение каждого слова и тоже поставил бы ему отметку.

При „концентрическом“ плане новые слова вводятся тоже до чтения данного текста, но не как отдельные единицы, а в целостном, связанном контексте. Схематически этот план можно себе представить так. Учитель пересказывает классу содержание очередного текста; при первом пересказе он употребляет только знакомые слова — вкрапывая лишь 2—4 новых слова, без которых невозможно развернуть фабулу. Эти слова попутно записываются на доске, например:

Sasha and Misha are two schoolboys. They live not far

from the border. One evening in winter they are going home from school. They are going **through a wood** (преподаватель демонстрирует картинку или открытку с изображением леса и записывает слово *wood* на доске). *It is very cold and dark. Then Sasha stops and begins to look and look at something white.* Учитель объясняет: ("*Something*" значит "что-то", оно составлено как бы из двух слов — "*some*" и "*thing*" из них слово "*thing*" может встречаться отдельно и значит "вещь". (Слово *something* записывается на доске. При записи его рядом оставляется место, куда потом вписываются слова "*anything*" и "*nothing*".) *Yes, he begins to look at something white behind the trees. Behind* — значит "позади" — (слово записывается и предложение еще раз повторяется сначала) *and says to Misha: "There is something white behind the trees there, can you see it?" Misha looks and says: "No, I cannot! The boys look for two minutes, the thing begins to move. It is a man in white. He has a white bag in his hand, and Sasha says: "I know, it is a spy!"* Учитель обращается к классу: "Кто может догадаться, что значит слово *spy*? (Слово *spy* записывается).

После этого проводится второй "тур" введения слов. Преподаватель начинает задавать вопросы:

Where do Sasha and Misha live? When are they going home? Do they live far from the border? Are they going home through a wood or through a garden? Is it dark? What season is it? Is it warm in the wood? What does Sasha see? Is it snowing?

Тут учитель снова берет рассказ в свои руки и продолжает — *They stand still* — *they do not move* (учитель записывает на доске выражение "*stand still*" попутно говоря: "*They stand still, do not move*").

"*Can you see anything?*" asks Sasha — "*No, I see nothing.*" answers Misha (учитель записывает на доске слова *anything, nothing*, рядом со словом *something*). **Suddenly** (ребята обычно догадываются о значении этого слова по контексту и по интонации) *the white thing begins to move.* Затем учитель продолжает задавать вопросы: *What is it? What has the man in his hand? What colour is the bag? Does Sasha say: "It is a spy?"*, и заканчивает: *Then Sasha says to Misha: "Misha, it is a spy! Run to the border-guard post* („Застава!" Слово фиксируется на доске). *I shall wait here. But run quickly, very quickly* („Быстро") — *or the spy will go far into the wood.*"

Таким образом, после двух "туров", на доске появляются 11 новых слов.

<i>a wood</i>	<i>through</i>	<i>stand still</i>
<i>something</i>	<i>behind</i>	
<i>nothing</i>	<i>quickly</i>	
<i>anything</i>	<i>suddenly</i>	
<i>a spy</i>		
<i>the border-guard post</i>		

До того как приступить к чтению рассказа по книге, полезно еще раз переспросить класс путем альтернативных вопросов, активизируя все только что введенные слова, например: *Are the boys going through a wood or through a garden? Does Misha see the spy, or does Sasha see him? Is the man behind a tree or behind a house? What do they suddenly see? What does the white thing suddenly do? Do the two boys see anything behind the trees or behind the field?*

Does Misha run quickly to the border-guard post or back to school? и т. д.

И наконец, третьим, последним, концентром введения словаря является чтение текста, с попутным раскрытием значения тех слов, которые не вошли ни в первый, ни во второй концентр.

При „горизонтальном“ плане учитель сразу начинает с чтения нового текста, при попутном объяснении новых слов. При этом плане впечатление от фабулы, от содержания текста все время разбивается остановками, объяснениями, переспросом учащихся. Этот тип плана легче для преподавателя, но гораздо менее эффективен, чем первые два; к сожалению, наши преподаватели старших классов часто идут по линии наименьшего сопротивления и прибегают к этому плану даже в том случае, если текст нестрит массой незнакомых слов.

Какой же из этих планов на какой стадии обучения наиболее применим?

В V и VI классах преподавателю следует преимущественно придерживаться „вертикального“ плана. Словарь этих классов в большей своей части состоит из конкретных слов — названий окружающих предметов и обыденных действий, которые не меняют резко своего значения при перемене контекста. Поэтому „вертикальный“ план здесь не только применим, но и наиболее эффективен. В некоторых случаях, когда учитель имеет дело с текстом, не содержащим очень большого количества новых слов и новых грамматических явлений, можно в V и VI классах применять „концентрический“ тип плана, особенно если текст фабульный.

„Горизонтальный“ план на первых годах обучения абсолютно неприемлем при существующих текстах учебника, содержащих по 7—10 новых слов, так как произносительные навыки и навыки чтения еще не крепки и введение слов попутно с чтением текста может повести к фонетическим искажениям. Но если преподаватель может сам составить и подобрать нетрудный текст, заключающий всего несколько новых слов, то иногда бывает полезно прочитать его сразу, попутно раскрывая значение новых слов.

В VII и VIII классах примерно половина уроков уже может строиться на „концентрическом“ типе плана. В распоряжении учащихся уже имеется 600—800 слов, на основе которых преподаватель может строить связный рассказ, выражающий в элементарной форме определенную последовательность событий. Но другая половина уроков в этих классах все же должна по-прежнему вестись по „вертикальному“ типу плана.

В IX и X классах, наряду с „концентрическим“ планом, можно иногда применять и „горизонтальный“, при котором знакомство с новыми словами происходит сразу в том окружении, в котором учащийся должен с ними встретиться в тексте.

§ 9. Выбор способа семантизации

Итак, мы видим, что выбор плана ведения урока во многих случаях предопределяет его эффективность. Но не менее важным фактором является также и правильный выбор способа семантизации.

Необходимо оговориться, что ни один из трех вышеприведенных типов плана урока не обязывает учителя вводить слова только прямым или только переводным способом.

Взаимоотношение способа семантизации и характера слова.

Способ семантизации всегда должен определяться характером самого слова. Основная задача учителя в этом вопросе — ни когда не употреблять такого способа объяснения, который не подходит к данному слову, или берёт слишком много времени. Основные приемы переводной и беспереводной семантизации хорошо известны нашему учительству из основных методических руководств, поэтому я не буду особенно на них задерживаться. Скажу только, что учитель должен, семантизируя новые слова, всегда помнить о необходимости развивать у учащихся способность к догадке, к узнаванию значения слова из контекста, из окружения других слов. Эту спо-

способность надо развивать, начиная с V класса, — в ней залог успеха всей работы учащегося над языком¹.

Взаимоотношение способа семантизации и типа плана урока.

При различных типах плана урока естественно выделяется на первое место (но не исключает других приемов, как мы уже указывали выше) тот или иной прием семантизации.

Так, например, при „вертикальном“ плане некоторые слова естественно вводятся наглядным путем, а другие требуют подачи их переводным способом. При „концентрическом“ же плане большой процент слов понимается из контекста (что, конечно, не исключает возможности, а иногда и необходимости, остановиться и перевести то или иное слово). При „горизонтальном“ плане сами лексические единицы подсказывают учителю тот или иной способ их семантизации: некоторые слова понимаются легко из контекста, другие надо обязательно перевести тут же на месте, третьи можно объяснить на иностранном языке.

Запись новых слов.

При любом из трех планов и при любом способе семантизации новые слова должны постепенно записываться на доске после их введения и проработки, с тем, чтобы к концу урока на доске оставалась запись всех новых слов (без перевода) столбиком. Запись тех слов, произношение которых резко расходится с написанием, сопровождается фонетической транскрипцией (полной или частичной).

Все вышеизложенное помогает организовать работу по правильному введению новых слов, которое в большой степени способствует и хорошему закреплению их. Проблема введения словаря уже достаточно подробно отражена в нашей методике; в учебниках появляются намеки на повторяемость слов; начинают создаваться дополнительные тексты для чтения, построенные на словарном запасе основных учебников. Изложенные выше принципы построения планов могут помочь еще рациональнее поставить дело введения новых слов.

Чего нам еще нехватает и в руководствах по методике и в самих учебниках — это системы упражнений, помогающих и закрепить и проверить закреплённые знания.

¹ Стремление к развитию этой важной способности и заставляет нас обычно применять путь беспереводной семантизации вместо более быстрого и легкого пути перевода. Однако в ряде случаев, где беспереводная семантизация оказывается слишком громоздкой (например, требует большого количества сложных наглядных пособий), может быть применен с большим успехом и перевод, но при обязательном условии последующей устной вопросно-ответной проработки слова.

§ 10. Упражнения на закрепление новых слов

Система упражнений, которые помогали бы одновременно и закреплять, и проверять усвоенный словарный запас, должна быть так построена, чтобы отражать все перечисленные нами выше четыре стадии усвоения слова.

Проследим закрепление слова в V и VI классах, где преимущественно используется „вертикальный план“, и наметим возможные типы упражнений.

Имитативные упражнения на закрепление слова.

1. Имитативные упражнения. 1) После введения слова и его семантизации, как мы уже знаем из предыдущего, слово записывается на доске. Учитель тут же заставляет весь класс или отдельных учеников прочесть слово вслух для закрепления его звукового образа; это упражнение соответствует имитативной стадии усвоения.

Опознавательные упражнения на закрепление слова.

1) Узнавание слова в том же контексте.

2. Опознавательные упражнения. 1) После этого учащимся задается несколько вопросов, которые покажут, понято слово или нет. Вопросы даются или так называемого „общего типа“ (*General questions*), т. е. вопросы, требующие ответа „да“ или „нет“, или „альтернативные“ (*Alternative questions*), где часть вопроса служит материалом для ответа и взята из того контекста, в котором слово было введено. Это соответствует второй стадии усвоения слова — узнавательной.

2) Узнавание слова в новом контексте.

2) Сюда же относится упражнение на узнавание данного слова в новом контексте. Введено, скажем, слово „кошка“. Можно задать вопросы типа: „У тебя есть кошка или нет?“ или „У твоего брата есть кошка или нет?“ и т. д. Можно показать изображение кошки и спросить: „Что это такое?“ Можно показать сперва белую кошку, потом черную; учащиеся в ответе употребят название цвета. Такая проработка каждого слова занимает не более 3—4 минут. Проработав таким способом слов 5—6 и записав их на доске, учитель читает текст, в котором эти слова встречаются.

Полусвободное воспроизведение. 1) Ответы на special questions.

3. Упражнения на полусвободное воспроизведение. 1) После этого начнутся вопросы по содержанию текста. Они уже должны быть типа так называемых *special questions*, с вопросительными словами — „кто?“, „где?“, „как?“ и т. д.

Хотя это еще очень элементарные вопросы, но они уже требуют от учащихся сознательного применения но-

вых слов и понимания фабулы текста, т. е. относятся уже к полусвободной репродукции, опирающейся на возникающие ассоциации, т. е. на контекст.

После этого должны быть даны домашние упражнения на узнавание и применение новых слов. К сожалению, новые стабильные учебники, за небольшим исключением, дают чрезвычайно мало упражнений такого типа.

Перечислим здесь дополнительно некоторые из наиболее эффективных упражнений на закрепление и контроль лексики, которые сами учителя могут давать учащимся сверх учебника.

2) **Заполнение пропусков словами.** Учитель пишет на доске и велит списать ученикам (или же раздает классу в готовом виде) им самим составленный текст, близкий по содержанию к пройденному. В этом тексте пропущен ряд слов, подлежащих закреплению; рядом даны столбиком эти же слова, но вразбивку, не в той последовательности, в какой они должны быть включены в текст. Учащимся предлагается заполнить пропуски, беря нужные слова из столбика.

3) **Перегруппировка слов.** 3) Следующий вид упражнений, обычно очень интересующий учащихся, это — упражнения на перераспределение группы слов. Проводить его рекомендуется следующим образом. Минут за 10 до звонка, в конце урока, учитель вешает на доску плакат, на котором крупно написано 15—30 слов связанных между собой общей большой темой, но данных вразбивку. Можно написать их на доске и списать в тетради; но это обычно занимает минут 20—25, так что лучше иметь готовый написанный плакат. Учащиеся должны до конца урока переписать эти слова в тетрадь, причем надо их приучить укладываться при переписке в определенный промежуток времени; если кто-нибудь не успеет, должен переписать к следующему уроку у товарищей. На дом задается перегруппировать эти слова по определенному признаку. Например, если учитель дал слова „страна, улица, стол, комната, площадь, город“ и т. д., то задание может быть такое: „Перегруппируйте эти слова в таком порядке, чтобы было видно, что в чем находится (т. е. — „страна, город, улица, дом, комната, стол“). Или, если даны вразбивку слова, связанные с общей темой — „Времена года“, то учащиеся дома должны их распределить по отдельным временам года. Возможны десятки вариантов таких заданий: группировка по частям речи, по противоположности, по местонахождению (что где находится), по качеству и т. д.

Примеры: а) Тематическая группировка „Времена года“. Даны слова: *Cold, berries, warm, blue, to rain, ice, to row, ripe, long, apples, January, to cover, yellow, white, red, to skate, to swim* и т. д. Задание: выделить в одну колонку слова, подходящие к теме „осень“, в другую колонку — слова темы „зима“.

б) По частям речи. Даны словосочетания: *my fish; we march; in March ...; we fish...; a day to-day ...; this colour ...; they colour ...; you walk...; a long walk*. Задание: выбрать из выделенных слов существительные, глаголы, наречия и переписать их отдельными колонками.

в) По противоположности. Даны слова: *Winter, good, morning, white, evening, small, summer, bad, large, old, black, new, something, to take, nothing, day, to give, night* и т. д. Задание: перегруппировать слова попарно, как антонимы.

г) По местонахождению. Даны слова: *a book, a cake, a chair, a desk, a ball, a boot, a cap, a cat, a dog, a tram, a bus, a bookcase, a sofa*.

Задание: сгруппировать вместе слова, обозначающие предметы, которые должны, как правило, находиться на полу, на столе, и т. д.

Все эти упражнения хороши тем, что они заставляют учащихся совершенно сознательно относиться к каждому слову, а также попутно заставляют их дважды написать все слова — один раз в классе, вразбивку, другой раз дома, в определенной группировке.

4) Самостоятельное группирование слов. К подобным же „перегруппировочным“ упражнениям, но более повышенного типа, относится выборка из ряда параграфов слов на определенную тему. Тут тренируется уже не способность выбора одной из двух возможностей, а полное узнавание. Задания возможны следующего типа: „Выпишите из таких-то параграфов все слова, относящиеся к „зиме“ или „к классной комнате“ и т. д. Можно устроить соревнование — кто напишет больше слов. Списки слов должны быть проверены в классе.

Проводится эта проверка следующим образом: преподаватель спрашивает — желательно по-английски: *How many words have you?* или *How many words have you written down? (picked out? found?)* (Такой вопрос вполне возможно задавать даже в V классе — только при условии, что, введя форму *Present Perfect* как лексический оборот, преподаватель будет эту форму употреблять еще в ряде предложений, вроде — *Have you finished writing, copying? Have you prepared your*

exercise? Have you written it ... ?, и буд... (можно повторять на уроках каждую из этих формулировок в одном, раз навсегда, выбранном, варианте.) Опросив ряд учащихся, учитель выясняет, кто написал наибольшее количество слов, и просит этого ученика зачитать свой список.

Попутно проводится обсуждение, можно ли такое-то спорное слово включить в данную тему, и т. д. Этот опрос можно использовать для проведения соцсоревнования между отдельными учащимися.

5) Ответы на вопросы.

5) Следующим, очень распространенным типом домашних упражнений на закрепление слов, являются всем известные ответы на вопросы к текстам учебника. Методика проведения этого упражнения общеизвестна, и мы на ней не останавливаемся.

Самостоятельное воспроизведение слов.

4. Самостоятельная репродукция. С первого взгляда кажется, что полное знание слова наилучшим образом контролируется пересказом. Однако школьная практика показывает, что очень часто ученики заучивают почти наизусть материал для пересказа, не умея самостоятельно воспроизвести слова из него в новом контексте.

Поэтому, кроме пересказа, надо применять упражнения, помогающие добиваться воспроизведения как изолированных слов, так и воспроизведения новых слов в новом и даже необычном контексте.

1) Творческая подстановка.

1) Из подобных упражнений первое место по своей полезности занимает творческая подстановка, которая сначала проводится

устно в классе.

Учащимся дается знакомая конструкция, один элемент которой заменен тире: "*I live —*". При устной проработке этого упражнения в классе учитель пишет эту конструкцию на доске, а ученики по очереди говорят предложения, заменяя тире каким-нибудь обстоятельством места, например: "*I live in Moscow*", "*I live in a city*", "*I live on Gorky Street*" и т. д. При такой устной проработке учителю естественно вскрывается подлинный запас активно усвоенных учениками слов. После такой предварительной классной проработки это же упражнение дается в качестве домашней работы. На доске пишется аналогичная конструкция с пропуском и задается написать по ней максимальное количество предложений — не меньше, скажем, шести, но можно и больше. На таком упражнении хорошо проводить индивидуальное соревнование между учащимися.

2) Тематическое воспроизведение слов.

2) Не менее интересным является также упражнение на тематическое воспроизведение слов, иногда проводимое в форме игры. Например, преподаватель предлагает классу (начиная с самого слабого ученика) назвать какое-нибудь существительное, скажем, из числа предметов, являющихся принадлежностью классной комнаты. Ученик говорит, предположим, *a desk*. Вызывается следующий ученик, который должен, повторив слово *a desk*, добавить название еще одного предмета классной обстановки, например, *a black-board*.

Чем длиннее становится цепь слов, тем труднее ее повторить в том же порядке и подыскать еще существительное к той же теме, так как, естественно, в первую очередь, исчерпываются все наиболее ярко вспоминающиеся или хорошо закрепленные слова. Поэтому цепь надо обязательно начинать со слабых учеников, создавая этим самым одинаковую относительную трудность для всех участников. Эта же работа может быть дана на соревнование в качестве домашнего задания — тогда каждый пишет максимальное число слов по теме. Если при этом некоторые учащиеся, естественно, будут просматривать все пройденные по учебнику параграфы, то тем лучше, так как тем самым будет повторено очень много материала.

§ 11. Контрольные письменные упражнения

Перейдем теперь к анализу возможных типов контрольных письменных упражнений на новую лексику.

Диктант. 1. Во-первых, обычный контрольный диктант может, наряду с проверкой орфографического навыка, до известной степени, проверять и усвоение отдельных слов. Особенно это относится к французскому языку, где часто, для того чтобы правильно написать слово, надо понять смысл предложения и смысл данного слова (например, понять разницу между 3-м лицом единственного числа и 3-м лицом множественного числа настоящего глагола).

В английском языке это тоже до известной степени играет роль. Но, конечно, диктант преследует, главным образом, цели орфографического контроля.

Упражнения же специально-лексические, контролирующие усвоение именно слов, до сих пор в нашей школьной практике мало разработаны и почти не применяются.

Контрольные упражнения на узнавание отдельного слова. Первый вариант.

2. Вниманию читателей предлагается здесь особый тип контрольных лексических упражнений, направленных на проверку сознательного узнавания отдельного слова. Это упражнение имеет три степени трудности, три варианта.

Первая степень трудности. Учащимся сообщается на предыдущем уроке, что на следующем занятии будет 15-минутная летучая контрольная работа по словарю. Учащимся предлагается иметь с собой в обязательном порядке небольшой листок бумаги, на котором должны быть в столбик написаны цифры от 1 до 10 (или более), причем около каждой цифры должно быть оставлено место для слова. Сверху листка должна быть написана фамилия ученика и класс.

Сидоров А. Класс VA.

- | | |
|---------|---------|
| 1. ... | 11. ... |
| 2. ... | 12. ... |
| 3. ... | 13. ... |
| 4. ... | 14. ... |
| 5. ... | 15. ... |
| 6. ... | |
| 7. ... | |
| 8. ... | |
| 9. ... | |
| 10. ... | |

Заготовка таких листков или специальных тетрадей для лексического контроля необходима в целях сбережения времени учителя и класса.

Кроме того, учитель предупреждает учеников, на материале каких параграфов учебника будет проводиться работа. Это — могучее средство, стимулирующее учеников к чтению и самостоятельному повторению ранее пройденных параграфов.

Учитель заготавливает два плаката, на каждом из которых выписываются по десять или более слов (разных для каждого плаката) из тех параграфов, которые даны ученикам для повторения. Слова пишутся по вертикали, столбиком, под соответствующими номерами от 1 до 10, до 15 и т. д.

Для V класса слова выписываются в той самой форме, в которой они встречаются в данном тексте, и с показателем части речи, т. е. если это существительные, то с артиклями, если глаголы, то с личными местоимениями. Например, если в тексте были слова *пате* как существительное,

help и *dress* как глаголы, то они в списке будут помещены в следующем виде:

1. *the name*
2. *they dress*
3. *they help* или *to help* .
4. ... и т. д.

Придя в класс, учитель вывешивает на доске оба свои плаката и дает задание учащимся: „Первый ряд переводит на русский язык на листочках, под соответствующими номерами, левый список слов, второй ряд — правый список, третий ряд — опять левый список“ и т. д. Необходимо соблюдать строгий лимит времени: через 15 минут (кончили ли все учащиеся, или только часть из них), листочки все равно отбираются, и работа заканчивается.

Ученики переводят слова точно, именно в той форме, в которой они написаны.

При просмотре работ учитель выясняет, какие учащиеся каких слов не знают, и спрашивает их эти слова при следующем устном опросе.

Отметки по этой контрольной работе выставляются так: один неправильный перевод из десяти — „хорошо“; два правильных перевода — „посредственно“; три неправильных перевода из десяти — „плохо“.

Вторая степень трудности этого же самого упражнения применима в VI, VII и VIII классах. При ней контролируется не только знание слов как лексических единиц, но и знание известных грамматических явлений и конструкций, пройденных за эти годы.

Допустим, что в тексте мы имеем тоже *name* — существительное, и *dress* и *help* — глаголы. Для проверочного упражнения второй степени трудности на плакат выписываются уже не формы *the name*, *they dress*, *they help*, как в V классе, а следующий столбик:

1. *he names*
2. *my dress*
3. *the help*
- и т. д.

Иными словами, те же лексические единицы даются в функциях других частей речи.

Учащийся, уже знающий, что одно и то же слово может по-английски играть роль различных частей речи, и имеющий

основное представление о порядке слов в предложении и о признаках различных частей речи, должен дать перевод тех значений, с которыми он еще в данном тексте не встретился.

Для этого упражнения громадное поле деятельности представляет немецкий язык; например, в отношении инфинитивных существительных (допустим, что в тексте было *schreiben* как инфинитив; при контроле второй степени трудности можно ввести *das Schreiben* и т. д.), или просто при помощи употребления слов в другом падеже, в другом глагольном времени, не в том в котором они встречались в тексте.

В английском языке это упражнение может помочь выработать у учащегося гибкий подход к значению слова в зависимости от его окружения, от словосочетания, в котором оно употребляется. Возможно применять для этой стадии условные знаки, например, знак тире для обозначения любого существительного; этим облегчается подача слова в коротких конструкциях. Например, если в тексте было *they attacked* (т. е. *attacked* выступало в роли личного глагола), то в упражнении можно дать *the — attacked by...*, где видна атрибутивная функция слова *attacked* по отношению к какому-то существительному и сразу напрашивается перевод слова *attacked* причастием.

Этот тип упражнения на контроль лексики чрезвычайно важен; он приучает учащегося смотреть на слово не как на застывшую единицу, а воспринимать его во всех его взаимосвязях с другими словами. Вместе с тем, оно отвлекает учащегося от данного текста, в котором он впервые воспринял слово, и развивает у него догадку и умение оперировать усвоенным словом в различных текстовых ситуациях и грамматических изменениях.

Третий вариант упражнения на отдельные слова. Наконец, третьей степенью трудности данного упражнения является упражнение с элементами словообразования, которое можно применять в IX и X классах. После того как учащиеся ознакомились с основными законами словообразования, учитель может включать в контрольные упражнения новые, неизвестные слова, образованные из знакомых учащимся корней и аффиксов, или из нескольких знакомых слов.

Таким образом, если в тексте встречаются те же *name dress* и *help*, с которыми мы имели дело выше, а учащимся известны основные английские префиксы и суффиксы, то учитель может включить в контрольное упражнение на лексику следующие совершенно новые слова:

1. *nameless* (или *namely*)
2. *undressed* (или *dressmaker*)
3. *helpful* (или *helpmate*) . . . и т. д.

Эти слова, как таковые, в тексте не встречались, и учащийся их впервые видит в упражнении; но если основные, корневые слова (*name, dress, help, make*) усвоены твердо, а префиксы и суффиксы (*un-, -less, -ful, -ly, -ed*) хорошо проработаны, то учащиеся должны правильно перевести данные им производные слова.

Каждый из перечисленных вариантов этого контрольного упражнения (кроме последнего) может быть удвоен, так как каждое упражнение можно построить, во-первых, как перевод с иностранного языка на русский, а во-вторых, как перевод с русского языка на иностранный. Таким образом, получается пять возможных разновидностей этого упражнения.

Применение всех этих пяти разновидностей позволит учителю с достаточной точностью выяснить, какие из слов, подлежащих закреплению на данный момент, не усвоены учащимися.

Таковы некоторые виды работы над отдельным словом, которые надо проводить в практике школы, для того чтобы повысить лексический запас учащихся и сознательное овладение им.

Конечно, учитель должен помнить, что наряду с этой работой над отдельным словом, необходимо вести большую и углубленную работу над словом в контексте, — ту работу, о которой достаточно говорится в наших методических руководствах и которая сейчас проводится в школах. Удельный вес работы над отдельным словом не должен превышать 25—30% всей лексической работы; но у нее должны быть свои формы, свои упражнения, которым до сих пор уделялось мало внимания и осветить которые я попыталась в настоящей главе.

Глава IV

РАЗВИТИЕ УСТНЫХ НАВЫКОВ

§ 12. Что такое „устные навыки“?

Тема данной главы — развитие устных навыков в средней школе, особенно в старших классах. Термин „устный навык“ выбран здесь совершенно сознательно, потому что он наиболее конкретно выражает содержание нужного понятия. До сих пор как в зарубежной, так и в нашей методической литературе

Разногласия в существующей терминологии.

можно часто встретить самые разнообразные термины, относящиеся к этому навыку, как, например: „активизация“, „живая речь“, „разговорные навыки“, „разговорный язык“, „живой язык“, „устная речь“ и т. д. и т. д. Разобрав каждое из этих выражений, мы ясно видим, что любое из них может быть понято как в лингвистическом, так и в педагогическом смысле и, во всяком случае, допускает несколько толкований. Возьмем, например, выражение: „обучить разговорному языку“. Обучая „разговорному языку“, можно иногда научить лишь читать и понимать тексты, написанные разговорным языком и вместе с тем не привить учащемуся никаких „устных навыков“, т. е. никакого умения выражать свои мысли в устной форме. В такой трактовке термин „разговорный язык“ носит чисто „лингвистический“ характер, т. е. касается качества материала, подлежащего усвоению. С другой стороны, часто этот термин понимают как „привитие навыка говорить на иностранном языке“, т. е. устно излагать языковой материал любого характера. В таком случае, как мы видим, этот же самый термин приобретает чисто „педагогическое“ значение.

Точно так же мало уточнен термин „активизация“. Он может означать, что преподаватель должен так строить свое занятие, чтобы учащиеся активно прорабатывали материал. Но эта активность учащихся может лежать вне устной работы — может выразиться, например, в форме самостоятельного письменного перевода, и отнюдь не преследовать целей привития навыков устной речи. С другой стороны, этот термин можно понять и как требование устной проработки материала. Итак, мы видим, что вся вышеприведенная терминология грешит большой нечеткостью и может повести к непониманию¹.

Чтобы избежать неправильных толкований, мы предлагаем при разработке методических проблем пользоваться следующими выражениями:

1. „Устные навыки“ или „навыки устной речи“, т. е. умение в устной форме оперировать прорабатываемым материалом, совершенно вне зависимости от его стилистического характера.

2. „Разговорный язык“, т. е. языковой материал, язык, на котором люди говорят в неофициальной обстановке или пишут друзьям, родным и близким знакомым, в противопоставлении языку, на котором те же самые люди говорят

¹ Поэтому преподавателю, читающему методическую литературу, рекомендуется всегда сначала уяснить себе, в каком именно смысле тот или иной автор применяет тот или иной термин.

или пишут в официальной обстановке, делая научный доклад или выступая на собрании.

3. „Устные формы работы“ т. е. все виды устных проработок, совершенно независимо от их конечной цели. Например, желая, чтобы ученики особенно хорошо усвоили какую-нибудь сложную синтаксическую конструкцию так, чтобы она запомнилась не только пассивно — „аналитически“, но и бессознательно — „автоматически“, преподаватель часто может проводить устную подстановку какого-нибудь одного элемента данной конструкции, заставляя учащихся повторять хором полученные предложения. Такая работа будет носить „устный“ характер, но своей конечной целью она может иметь беспереводное понимание прочитанного, или усвоение какого-нибудь раздела грамматики, и т. д.

Такое расчленение терминологии крайне необходимо, так как опыт показал, что для развития устных навыков важны не только устные формы работы, но и разного рода письменные упражнения.

Содержание
понятия „уст-
ный навык“.

Перейдем теперь к анализу самого понятия „устный навык“. Сначала может показаться, что этот навык сводится к естественно и самостоятельно развивающемуся умению устно излагать свои мысли и что, следовательно, начинающий изучать язык отличается от подвинутого учащегося только темпом речи и содержанием излагаемого материала: начинающий говорит медленно, и язык его беден; продвинутой учащийся говорит в нормальном темпе и речь его ближе к подлинной, идиоматической речи иностранца. Однако более детальный анализ устного навыка показывает, что по существу устный навык складывается из разного рода умений, которые в одном случае приобретаются учащимися сами собой, в других же случаях требуют специальной методически поставленной тренировки. Всякая вновь возникающая речь сначала строится на попытках повторить (правда, иногда с большими искажениями) слышанное; стимул к повторению услышанного особенно силен, если это услышанное в основном совпадает по содержанию с тем, что начинающий хочет выразить. Таким образом, начальная стадия в развитии устной речи в естественных, не классных, условиях базируется на правильном воспроизведении какого-то усвоенного извне образца. Устное же повторение образца есть по существу воспроизведение наизусть. Следовательно, одним из очень существенных элементов умения говорить будет развитие умения запомнить новый языковой материал, т. е. умение учить наизусть какие-то образцы. Но, с другой стороны, надо помнить,

что речь письменная и устная должна служить для выражения своих, а не чужих мыслей; поэтому ни в коем случае нельзя довольствоваться только знанием наизусть большого количества чужих образцов. Говорящий должен уметь по своему усмотрению перегруппировывать эти образцы, чтобы точно выразить содержание своей индивидуальной мысли в каждой данной житейской или психологической ситуации. Заученный наизусть образец в ряде случаев часто даже мешает свободному выражению мысли, так как, выплывая на поверхность сознания, он связывает говорящего готовым шаблоном.

Итак, мы видим, что в пределах устного навыка существует как бы некое противоречие между двумя умениями — между умением буквально следовать готовому образцу и умением освободиться от влияния готового образца. Однако, именно в сочетании этих двух, на первый взгляд, противоречивых умений кроется секрет успеха создания устного навыка. Развитие только одного из этих элементов неизбежно приводит к своеобразному „уродству“ в пользовании языком; или учащийся может говорить правильно только предварительно выучив материал наизусть, или, наоборот, он без всякого стеснения пробует выразить любую мысль, действуя просто переводом с родного языка, на „родной лад“. Речь такого учащегося пестрит неправильностями в синтаксической структуре, в пользовании предложениями, в управлении и в словообразовании.

§ 13. Приемы создания устных навыков

Как же нужно построить процесс обучения, чтобы гармонически развить оба эти умения — умение воспроизводить готовые образцы и умение творчески их использовать в свободной речи? Для этого существует целый ряд приемов, описанию которых будет посвящена эта глава, причем они будут даваться в порядке от более элементарных к более сложным. Но это не значит, что применяться эти приемы должны именно в указанной последовательности. Очень часто в один и тот же период обучения можно параллельно развивать два-три навыка, используя различный по трудности материал.

Приемы, облегчающие воспроизведение материала наизусть.

1. Приемы, облегчающие воспроизведение материала наизусть.

Эти приемы особенно полезны так называемому „творческому типу“ учащихся, которые не любят ничего заучивать наизусть и предпочитают, схватив общий смысл прочитанного или прослушанного, передать его „своими словами“; при этом речь их

часто полна ошибок, так как они не могут сразу запомнить форму понятого.

Совершенно очевидно, что для воспроизведения наизусть в начальной стадии обучения надо брать материал, уже проработанный как в лексическом, так и в грамматическом отношениях.

Следовательно, на этой стадии надо учить запоминать, главным образом, последовательность уже по существу знакомых элементов. Для этой цели у учащихся надо развивать память не механически-ритмического характера, а память на „схему организации материала“, т. е. память логического типа.

Можно одновременно использовать три основных приема.

- 1) Концентрическое заучивание.
- 2) Систематическое описание или опрос.
- 3) Воспроизведение по ключевым словам.

Разберем их по порядку.

- 1) **Концентрическое заучивание прозы.** 1) Концентрическое заучивание прозы. Для этого типа упражнений подходят тексты, содержащие описание ряда последовательных действий или состояний. Учебник для V класса Ю. И. Годлиник и М. Д. Кузнец содержит очень мало таких текстов. Наиболее подходящими из них будут § 23 *“Work and Play”* и *“The Three little Pigs”* (из приложения); в учебнике Ю. И. Годлиник и М. Д. Кузнец для VI класса для этой цели подходят § 14, 20 и 21 и *“The Elephant’s Child”* (из приложения); из учебника К. А. Нолле-Нестеровой для VII класса для подобной работы годятся § 5, 6, 11(ч. 2), 13, 14, 15, 20 и 21.

„Концентрическое заучивание“ основано на одновременном использовании зрительной и моторной памяти и развивает умение делить длинный текст на логические отрезки. Вначале эта форма работы должна проводиться коллективно, с участием всего класса. Преподаватель открывает в книге уже проработанный текст и предлагает учащимся выбрать из него три предложения. Обсудив подобранные различными учениками предложения, выбирают из них три признанные наиболее подходящими и записывают их на доске (учащиеся записывают в тетрадах), с большими интервалами между ними (чтобы потом можно было вписать остальные предложения). Для примера возьмем § 23 из учебника для V классов Ю. И. Годлиник и М. Д. Кузнец *“Work and Play”*. Выписываются предложения:

1. *Tom and Jane are English children.*
2. *They live in Leningrad.*
3. *They go to school.*

Затем преподаватель просит двух или трех средних (или слабых) учеников повторить эти три предложения, не глядя на доску. После этого учащимся предлагается внимательно прочесть все предложения текста, заключенные между вторым и третьим выбранными предложениями, и найти то из них, которое наиболее важно для развития повествования.

Выбор, скажем, останавливается на предложении
"Tom and Jane have a father and a mother."

Точно таким же образом поступают с отрезком текста после этого предложения, и выбор падает на *"They come home from school in the afternoon."*

Тогда запись на доске приобретает следующий вид:

1. *Tom and Jane are English children.*
4. *They have a father and a mother.*
2. *They live in Leningrad.*
3. *They go to school.*
5. *They come home from school in the afternoon.*

Снова два или три ученика повторяют написанное, не глядя на доску. После этого предлагается найти три предложения для уточнения фабулы, и запись приобретает окончательный вид:

1. *Tom and Jane are English children.*
4. *They have a father and a mother.*
6. *Their father is a worker, their mother is a teacher.*
2. *They live in Leningrad.*
3. *They go to school.*
5. *They come home from school in the afternoon.*
7. *At home they do their lessons.*
8. *In the evening they play.*

В таком виде запись повторяется наизусть более сильными учениками, которые отвечают, не глядя на доску.

Чтобы еще ярче показать, что здесь целью является не заучивание суммы слов, а заучивание ряда последовательных мыслей, можно предложить более инициативным ученикам, глядя на доску, использовать записанную „последовательность мыслей“ для связного описания жизни и работы кого-нибудь из учеников в классе. Таким образом, заменив все имена собственные, учащиеся наглядно видят, что весь основной материал текста может быть использован для описания их жизни или жизни их товарищей. В качестве домашнего задания обязательно нужно предложить выучить запись наизусть.

За ответ на следующем уроке надо давать отметку. Чтобы охватить опросом весь класс, полезно еще через урок дать задание уметь написать текст наизусть, и провести в классе контрольную работу. Чтобы не было списывания с заготовленных листков, нужно при контрольной работе сказать, что написать следует все в 3-м лице единственного числа, только о мальчике Томе.

Ознакомившись на тексте "*Work and Play*" с данной формой заучивания, учащимся уже будет легко запомнить наизусть еще одно или два описания „дня школьника“, составленные учителем и записанные им на доске „концентрическим методом“.

Следующим, чрезвычайно важным видом упражнения, которое должно применяться уже в V классе, даже в конце вводного курса, будет „систематическое описание и опрос“.

2) Систематическое описание и опрос. Систематическое описание и систематизированный опрос. Этот вид упражнения особенно важен, так как он развивает логическую память и тем самым является основой для упражнений в пересказе содержания, применяемых на дальнейшей ступени обучения. Очень часто у учащихся, даже при развитой „моторно-механической памяти“ на слова и выражения, медленнее и труднее развивается память на последовательность в ходе мыслей. Упражнения на систематическое описание и опрос как раз способствуют развитию этого вида памяти.

Начинать этот вид упражнения можно уже в конце первой четверти V класса.

В самой своей элементарной форме оно будет носить следующий характер:

Преподаватель пишет на доске:

This is a bag — что?

This is my bag — чье?

It is on my desk — где находится?

Потом преподаватель берет пенал ученика, кладет его на стул и предлагает учащемуся применить написанное на доске к предмету, лежащему на стуле. Глядя на доску, ученик должен громко и отчетливо сказать:

That is a pencil-box.

That is my pencil-box.

It is on your chair.

Затем преподаватель берет книгу и кладет ее на стол; вызывается другой ученик, который таким же образом опи-

сывает путем подстановки новый предмет по данной на доске схеме.

Потом вся английская часть записанного на доске стирается и остается только запись:

что?
чье?
где находится?

Подобному же устному описанию подвергается целый ряд других известных предметов или их изображений на картинке; но ученики уже восстанавливают английские конструкции по памяти, руководствуясь при этом только русскими вопросами, написанными на доске. Для разнообразия это же упражнение может быть использовано в форме диалога, при котором один ученик должен задать три вопроса:

What is this?
Whose is this?
Where is the...?

А другой ученик ему отвечает путем подстановки.

Это упражнение нужно проделывать регулярно, каждый раз меняя логическую последовательность предложений; например, спрашивать сначала о местонахождении предмета, затем переходить к принадлежности указанного предмета, затем — к его цвету:

On the table there is a pencil.
It is my pencil.
It is green.

Во второй четверти можно давать устно описание класса по следующему плану:

Каков наш класс?
Сколько в нем парт?
Где доска?
Что находится на стенах?

На этой стадии план уже не пишется на доске, а два раза повторяется преподавателем, и два или три учащихся сначала должны по-русски повторить его. После этого несколько учащихся повторяют материал по-английски, обязательно сохраняя заданную схему изложения. Можно для разнообразия одного ученика попросить описать реальный класс, в котором происходят занятия, а другого — класс, изображенный на картинке в учебнике

На тему „Семья моего друга“—после проработки § 10 и 11 учебника для V класса—можно дать для устного изложения следующую схему:

Имя товарища (подруги).
Число детей в семье.
Их имена.

При изложении каждый ученик должен описывать какое-нибудь реальное лицо, а не Джона Брауна из учебника.

При описании времен года по картине можно предложить две схемы:

1. Какого цвета небо?
Какого цвета земля?
Какова температура?
Какое это время года?
2. Какое время года?
Что делают дети?
Какова погода? и т. д.

На материале VI класса можно давать устное изложение по предложенной схеме-плану трем или четырем ученикам в разные уроки, каждый раз устно меняя порядок в ходе изложения, чтобы как можно резче подчеркнуть, что важно запоминать не только слова и выражения, но и ход изложения.

Например, дается задание изложить по-английски следующее:

Когда ты встаешь?
Когда приходишь в школу?
Сколько в школе уроков?
Где ты обедаешь?
Что делаешь вечером?

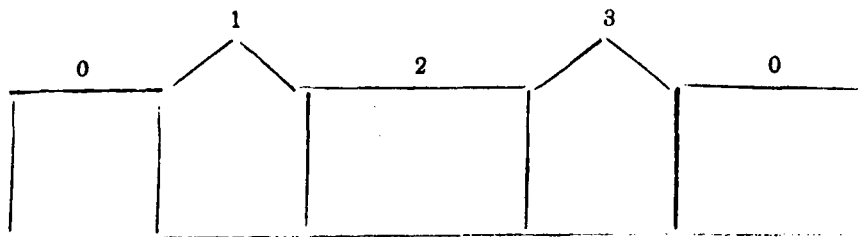
До изложения ученик обязательно повторяет по-русски план изложения. На другом занятии можно предложить другой ход изложения, например:

Когда начинаются занятия в школе?
Где ты живешь?
Когда встаешь?
Когда возвращаешься из школы?
Сколько времени готовишь уроки?
Когда ложишься спать? и т. д.

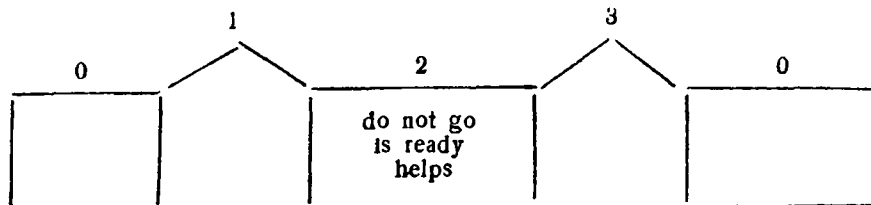
После почти годовой тренировки такого рода (в конце второго полугодия VI класса) можно начинать воспроизводить проработанный материал по „ключевым словам“.

3) **Воспроизведение по ключевым словам.** Для этого вида работы нужно пользоваться приводимой ниже схемой построения предложения¹ и брать тексты с фабульным содержанием. Однако можно использовать и некоторые тексты описательного характера, например, § 6 учебника для VI класса Ю. И. Годлиник и М. Д. Кузнец. Если мы примем за данное, что в VI классе на каждый текст уходят 3—4 занятия, то это упражнение проводится на предпоследнем занятии (в отношении § 6—на третьем занятии).

Преподаватель чертит на доске схему:



Затем он произносит первое предложение составленного им дома сокращенного варианта на материале § 6: *Tom and Jane do not go to school on the free day* и пишет в схеме сказуемое². Затем учитель просит кого-нибудь из учащихся повторить все предложение целиком, глядя на доску, где написано: *do not go*. Потом преподаватель говорит: "*Dinner is*



¹ Эту схему преподаватель вводит еще в V классе при объяснении строения английского предложения. Колонка 1 в этой схеме заполняется подлежащим с его атрибутами, колонка 2 — сказуемым (особенно—неизменяемой частью сказуемого), колонка 3—дополнениями, а две 0 колонки показывают место обстоятельственных слов. Первая 0 колонка также служит (в случаях инверсии) для выноса других слов перед подлежащими.

² Из всей группы сказуемого (например *do not go to school on the free day*), в схеме пишется только его глагольная часть с отрицанием *not*; при наличии составного сказуемого, как, например, *is ready*, пишется все сказуемое целиком.

ready, записывает *"is ready"* в схему под *"do not go"* и просит другого ученика повторить оба предложения вместе, глядя на „ключевые“ глаголы.

Затем преподаватель прибавляет предложение *"Jane helps mother to lay the table"* и вписывает в таблицу *"helps"*. Следующий учащийся повторяет уже три предложения. Таким образом, к концу изложения, в колонке 2 записаны сказуемые всех предложений упрощенного рассказа (описания), составленного преподавателем. Даем образец такой проработки § 20 учебника для VI класса (см. табл. 2).

На дом после такого занятия всегда нужно задавать письменно восстановить весь прочитанный пре-

ТАБЛИЦА 2

Вид записи при проработке в классе по „ключевым“ глаголам
(§ 20 учебника Ю. И. Годлиник и М. Д. Кузнец для VI класса)

0	1	2	3	0
1.		Часть 1. was a red partisan		
2. One day	there	went		
3. At night		was		
4.		stopped		
5. Suddenly		was		
6.		saw		
7.	"...?"	said:	".....!"	
8.		asked	".. am	
		answered	.. is	
			... is ... wounded	
			.. is	
			.. take	
			.. run	
9. But		said	".. shall go ...!"	
10.	"No...!"	cried:	".. shall go ...!"	
			.. will touch...!"	
		Часть 2.		
11.		gave		
12. At last		ran		
13.		saw		
14.		opened		
		said:	"... are you?"	
		answered	"... am wounded..	
			cannot walk!"	
15.		helped		
16.		gave		
17.		was happy		
		thanked		
		asked		

Вид той же записи после заполнения пропусков дома по памяти

0	1	2	3
1. and	Lena's father he	Часть 1 was a red partisan ¹ went	into the woods near the village.
2. One day	there	was	shooting around the village.
3. At night	the shooting	stopped.	
4.	Lena	was	at home with her mother and brother.
5. Suddenly	she	saw	a man's face at the window.
6.	The man	said:	"Open the window." Lena.
7.	"What do you want?"	asked	
8.	The man	answered:	"I am your father's friend. My name is Ivanov. Your father is badly wounded. He is in the old mill in the wood. Take some bread and bandages and run to him." "I shall go there!" "I shall go! Nobody will touch me!"
9. But	Lena's mother	said:	
10.	"No, you must not!"	cried Lena:	
11.*	Lena's mother	Часть 2. gave	her some bread and some bandages
and	Lena	ran	to the old mill.
12. At last	she	saw	the old mill.
13.	She	opened	the door
and		said:	"Father, where are you?"
14.	Her father	answered:	"I am wounded, I can- not walk."
15.	Lena	helped	her father to bandage his leg
and		gave	him some bread and some water.
16.	Her father	was happy	that his daughter was a brave girl.
17.	He	thanked	her
and		asked	her to come again on the following day.

¹ Выделены выражения, записанные при устной проработке.

учащийся приучается запоминать целиком предложение, один раз произнесенное преподавателем. Нужно начинать эту работу с текстов, значительно более легких по материалу, чем прорабатываемые, и не содержащих трудных в орфографическом отношении слов. Можно даже, чтобы не отвлекать внимания учащихся от запоминания к орфографии, заранее написать на доске наиболее трудные слова из всего диктанта, так как целью этого вида диктантов является не орфография, а развитие навыка точно и целиком запоминать услышанное на иностранном языке предложение. Текст для такого рода диктанта должен носить связный характер, чтобы фабула помогала запоминанию. Преподаватель громко прочитывает весь текст, затем один раз повторяет первое предложение, делает паузу пока ученики записывают, потом читает второе предложение, и т. д. Полезно бывает дать для такого диктанта небольшой новый рассказ, не содержащий больше одного или двух новых слов, которые предварительно выписываются на доске и объясняются.

Вышеописанные приемы, применяемые постепенно систематически и сопровождаемые время от времени обязательным заданием выучить наизусть тот или иной отрывок прозы, за 3—4 года занятий по языку могут создать умение хорошо запоминать готовые образцы и дословно их воспроизводить.

Но, как мы уже говорили в начале этой главы, умение правильно говорить основано не только на умении запоминать готовые образцы языка и подставлять в них иное содержание, тем самым выражая свои собственные мысли, но и в умении творчески расширять или суживать материал, по-своему комбинировать и, вообще, не зависеть от образца.

Этот навык творческого подхода к языку особенно тщательно нужно развивать у учащихся, склонных именно к заучиванию наизусть.

Приемы, развивающие творческое использование языка.

1) Подстановка.

2. Приемы, развивающие творческое использование языка для устной речи

1) Устная и письменная подстановка. Одним из первых приемов этого типа является устная и письменная подстановка, которая может быть применена, начиная с первой четверти первого года обучения, т. е. с V класса. При начале этой работы учитель пишет на доске отдельные предложения, а в дальнейшем пользуется уже проработанным текстом учебника, предварительно подчеркнув те части предложения, которые

ученику надо заменить. На первых порах, когда ученик подставляет слово или словосочетание вместо подчеркнутого, можно даже не требовать, чтобы в результате получился связный рассказ (особенно, если это делается в классе устно); но когда на дом задается произвести замену письменно, следует требовать, чтобы получающийся в результате текст имел логическую связь. Следовательно, если в задании было поставлено требование дать по две замены в каждом предложении текста, то в результате должно получиться два варианта одного и того же рассказа или описания.

2) Творческое списывание. Следующим этапом упражнений на подстановку является „творческое списывание“. Этот вид списывания для экономии времени лучше всего применять в качестве контрольной работы. Преподаватель пишет на доске составленный им дома связный отрывок с пропусками, например:

*John is a (an) boy.
He lives in
He has
His ... is
He likes to with his*

Заполнив сперва пропуски устно (т. е. вызвав нескольких учеников прочесть предложения целиком), преподаватель предлагает учащимся списать предложения целиком, попутно заполняя пропуски и дополняя предложения.

В VII и VIII классах для этого упражнения можно использовать новый материал на тему, близкую к проработанной, чтобы дать толчок к творческому использованию усвоенных слов и оборотов.

Например, после проработки § 3 — *How I lived in the Country in Summer* по учебнику К. А. Нолле-Нестеровой для VII класса, и § 11 — *A Visit to Moscow and a Visit to Leningrad* (тот же учебник), можно предложить следующий текст для „творческого списывания“:

*Last summer we lived
It is a
Near it there was a
Early in the morning we began to
The first thing that we saw when we arrived there was the
It was
We enjoyed и т. д.*

3) Письменная
компиляция
или монтаж.

3) Письменная компиляция или монтаж из нескольких источников. Письменная компиляция или монтаж из нескольких источников применяется, главным образом,

начиная с VII класса. Эта форма письменной работы наглядно показывает учащемуся, что каждый проработанный им текст обогащает его многочисленными возможностями говорить на темы, непосредственно к данному тексту не относящиеся. Чтобы заставить ученика творчески использовать проработанный материал, надо сначала в классе показать ему технику компиляции и монтирования. Для этого можно взять § 3, § 10 и § 11 из учебника К. А. Нолле-Нестеровой для VII класса и смонтировать из них сочинение на тему "My Childhood". Учитель должен только дополнительно дать выражение *to be born*, и написать на доске план.

П л а н

- I. Описание города или деревни, где вы родились.
- II. Описание жизни ваших родных.
- III. Описание удовольствий и времяпрепровождения.
- IV. Переезд или первая поездка в большой город и ваши впечатления от этой поездки.

Затем преподаватель просит ученика открыть книгу и подчеркнуть в § 3 все те предложения, которые могут дать структурный или лексический материал для первого пункта т. е. для описания города или деревни, где ученик родился. Выбор, естественно, останавливается на втором предложении текста: *In the summer we lived in a beautiful village on the right bank of the river Volga*. Преподаватель стирает план и пишет на доске первое предложение сочинения: *I was born in ...*, а выбранное предложение записывает следующим образом:

	<i>small</i>			
	<i>beautiful</i>	<i>village</i>		<i>right</i>
<i>We lived in a</i>	<i>poor</i>	<i>town</i>	<i>on the</i>	<i>left bank of</i>
	<i>large</i>			<i>the river</i>

Читая по очереди получающиеся посредством замены варианты предложения, учитель показывает, что, заменяя прилагательные или существительные, можно приспособить данное предложение для выражения своей мысли.

Из последнего абзаца этого же текста можно использовать предложения:

Before the revolution our village was a poor one.
town

Before the revolution the houses in our town were poor and
village old.

Many people could not read at all.

Продолжая то же описание прошлого, все предложения этого текста, употребленные в настоящем времени, вроде: *There are machines* — можно использовать с отрицанием *no* и перевести их в прошедшее время.

Эти же § 3, 10 и 11 дадут большой материал для третьего пункта плана: „Описание детских удовольствий“.

Показав на примерах, как строить самостоятельное изложение по старому материалу, можно задать на дом докончить его, используя материал указанных параграфов.

4) Сокращение и расширение текста. 4) Сокращение и расширение текста. Этот вид упражнений можно начинать уже в VI классе как в устной, так и письменной форме. Чтобы один и тот же текст учебника не подвергался слишком многообразной обработке, при которой он может надоесть ученикам, лучше взять материал из приложения. Например, после прохождения § 14 (учебник VI класса Ю. И. Годлиник и М. Д. Кузнец) *“Two Little Patriots”* и после прохождения *Past Tense*, можно взять 6-й рассказ из приложения *“An English Heroine in Spain”* — и дать его на дом для самостоятельной подготовки чтения и перевода. За чтение и перевод следует поставить отметку. После этого нужно предложить учащимся тут же в классе выписать из текста шесть предложений, которые могли бы послужить материалом для пересказа текста по „ключевым“ глаголам. Глаголы фиксируются на доске, и мы получаем возможность провести первый вид творческой обработки текста — сокращение (конденсацию) и устный пересказ в сокращенной форме.

После этого, на другом занятии начинается творческое расширение этого текста. Преподаватель читает первое предложение: *Helen Gray was English, but she lived in Spain*, и предлагает учащимся сделать любое дополнение или произвести грамматическое изменение в этом предложении, не изменив его основной мысли. Например: *Helen Gray was a young English girl. She was a young Communist and she went to Spain*. Так же поступают с остальными предложениями: *There she joined the Republican Army. One day she and five of her Spanish comrades went to blow up a train. It was dark, when they went back*, и т. д. *Enrico*,

her friend, was wounded. He fell, but nobody saw it, because the night was so dark. Then Helen said: "I do not see you, Enrico. Comrades, where is Enrico?" и т. д. В качестве домашнего задания дается переписать текст до конца, с творческими вставками и изменениями.

Таким образом, меняя и разнообразя формы работы, мы заинтересовываем учащихся и постепенно учим их как, не делая ошибок, отходить в речи от заученных образцов.

§ 14. Упражнения на слушание и понимание

Монолог и диалог в создании устного навыка.

Все предложенные приемы направлены или на развитие умения запоминать и в устной форме излагать материал, или на развитие умения самостоятельно творчески готовить материал с тем, чтобы его потом изложить устно. Однако, желая развить у наших учащихся навык устной речи, мы должны помнить, что он не может быть всецело основан на монологических формах работы. Разговор обязательно включает в себя диалогические формы, т. е. умение не только высказать свои мысли, но и умение слушать и слышать собеседника и бегло задавать ему вопросы. Для развития этой стороны устной речи учителю необходимо руководствоваться следующими правилами.

Иностранная речь преподавателя на уроке.

1) Начиная с первых уроков в V классе, надо систематически вводить дополнительно к учебнику некоторое количество выражений на иностранном языке и систематически повторять их. Уже во время вводного курса все связанное с классным обиходом должно быть проводимо на иностранном языке. С каждой учебной четвертью учитель должен планомерно увеличивать количество беспреводно понимаемых учениками выражений, употребляемых им на уроке. Начиная с V класса, даже в те части урока, которые учитель специально отводит на грамматику и ведет в основном на русском языке, желательно вкрапливать иностранный язык. Например, после того как новое грамматическое явление было введено, т. е. объяснено на родном языке, оно обязательно должно быть названо на иностранном языке с тем, чтобы на следующем занятии при вызове к доске, давая пример для грамматического анализа или парафраза, преподаватель мог задавать на иностранном языке вопросы, связанные с работой. Очень удобным моментом для этого бывает также первичное чтение текста,

содержащего примеры на проходимое грамматическое явление. Для того чтобы облегчить запоминание грамматических терминов, вопросы после введения того или иного грамматического явления нужно задавать, употребляя английский термин. Например, при проработке § 14 учебника К. А. Нолле-Нестеровой для VII класса задаются следующие вопросы: *Is "was returning" in the Past Tense or in the Past Continuous Tense? Is "was following" in the Past Continuous or in the Past Tense?*

После пяти или шести вопросов этого типа можно уже прямо спрашивать:

In what tense is the verb "saw" in the sentence: "Suddenly she saw her father"?

2) Время от времени (3—4 раза в четверть, начиная с третьей четверти V класса) надо обязательно что-нибудь рассказывать учащимся. Рассказывать нужно в начале урока, обычно на тему близкую к пройденной, но фабульно организованную по-новому. При рассказе надо употреблять, по возможности, только знакомые слова и обороты. В качестве контроля понимания рассказанного хорошо ввести элемент соревнования, предупредив учащихся, что их будут спрашивать рассказать по-русски о содержании прослушанного. Этой работой обязательно надо заинтересовать и слабых учеников. Для этого первыми после окончания рассказа надо спрашивать именно слабых учеников и просить их повторить по-русски, что они поняли. Обычно даже слабый ученик может схватить самое основное содержание прослушанного рассказа. После него учитель спрашивает другого слабого ученика и просит добавить, что еще он понял, и т. д., пока не дойдет до сильных учеников, которые прибавляют все детали, упущенные или непонятые более слабыми учениками. Эта форма контроля развивает внимание класса и интересуется учащимися.

3) Кроме умения охватить содержание прослушанного повествования, также очень важно (особенно в английском языке) уметь слышать вопросительные слова и форму построения задаваемых устно вопросов, так как от точности восприятия зависит точность и правильность построения ответа. Для этого после введения *Past Tense* (VI класс) можно время от времени проводить тренировку, которую ученики в шутку называют „слушай начало“. Учитель предварительно указывает, что в английском языке всякий вопрос, выражающий сомнение и, следовательно, требующий ответа „да“

или „нет“, обязательно должен начинаться со вспомогательного глагола. После этого (в первые 3—4 раза проведения упражнений) все знакомые учащимся вспомогательные глаголы пишутся на доске по следующей системе¹:

to be	to have	to do				
am, is, are was, were	have, has had	do, does did	can could	must had to	will would	shall should

Преподаватель еще раз подчеркивает, что вопрос сомнения должен начинаться одним из заключенных в рамку глаголов. После этого объяснения он быстро задает учащимся 20—30 вопросов вразбивку по всем ранее проработанным темам. Вся задача учащегося состоит только в том, чтобы понять суть вопроса, схватить, какой вспомогательный глагол был использован, и употребить его же в кратком ответе

Учитель:

Had we a meeting yesterday?
Was there shooting around Lena's village?
Was Lena's father a partisan?
Did the spy begin to move?
Are days longer in winter?

Ученики:

No, we had not.
Yes, there was.
Yes, he was.
Yes, he did.
No, they are not.

Когда учащиеся приобрели навык быстро отвечать на вопросы, требующие в ответе использования вспомогательного глагола, можно переходить к упражнению — „слушай вопросительное слово!“

б) „**Слушай
вопросительное слово!**“

можно переходить к упражнению — „слушай вопросительное слово!“. При этом упражнении все известные вопросительные слова выписываются на доске, и от учащихся требуется отвечать кратко непосредственно на вопросительное слово, например:

Учитель:

Where did Lena run?
What was Lena's father?
Where were Misha and Sasha going?
When are days longer?
Who is your English teacher?

Ученики:

...to the mill.
...a partisan.
...home.
...in summer.
You are.

Только в последней четверти VI класса можно переходить к быстрому смешанному опросу, т. е. к опросу вопросительными предложениями разной структуры и на разные темы.

Этот вид работы отнюдь не надо смешивать с обычным медленным задаванием вопросов по прорабатываемому тексту,

¹ Совершенно естественно, что непройденные формы в эту таблицку не включаются; они добавляются по мере их прохождения.

целью которых является проверить понимание фабулы или помочь усвоению новой лексики, грамматических форм и синтаксических конструкций (о вопросах по этому разделу работы см. главу III).

§ 15. Создание навыка задавать вопросы

После того как учащиеся приобрели навык четкого, быстрого и правильного ответа на вопросы, можно начинать тренировать их на самостоятельное задавание вопросов. Для того чтобы научить учащихся самих задавать вопросы, нужно сначала преодолеть так сказать „грамматические трудности“ в освоении структуры вопросительных предложений. Этому очень помогает применение графической схемы (той же, что и при работе с „ключевыми глаголами“, но в несколько расширенном и измененном виде). Применяться эта схема должна начиная с V класса, после введения и закрепления *Present Continuous Tense*.

До введения схемы построения вопросительного предложения нужно обязательно объяснить учащимся на русских примерах, что всевозможные вопросы, которые люди задают друг другу, делятся в основном на две большие группы.

Первая группа, когда спрашивающий в чем-то неуверен, высказывает свое сомнение и хочет получить подтверждение, т. е. ответ „да“ или „нет“.

Вторая группа, когда спрашивающий ни в чем не сомневается, но не знает каких-нибудь конкретных фактов — „кто?“, „где?“, „почему?“ „с кем?“, „отчего?“, „куда?“, „сколько?“ и т. д.

Вопросы первого типа можно условно назвать „вопросами сомнения“, а вопросы второго типа — „информационными“ или „фактическими“ вопросами. После этого объяснения обязательно нужно начать быстро задавать классу ряд вопросов по-русски и добиваться в каждом случае определения, к какой из двух групп данный вопрос относится. В числе вопросов должны обязательно фигурировать такие, где вопрос выражен не порядком слов, а интонацией. Например: „Ты туда пойдешь?“, „Он придет завтра?“ и т. д. Проверку умения подразделять вопросы на два типа нужно проводить в течение 4—5 минут на 2—3 занятиях, пользуясь только русскими примерами. Когда буквально каждый ученик (даже самый слабый) будет проверен в своем умении быстро относить русское вопросительное предложение к той или иной группе, можно приступить к объяс-

нению структуры английского вопросительного предложения. К этому времени учениками должно быть практически хорошо усвоено *Present Continuous Tense* как в вопросительной, так и в отрицательной формах.

Типы вопросов в английском языке.

Приступая к объяснению построения английских вопросов, учитель должен сказать, что в английском языке существует то же самое деление вопросов на две группы, что и в русском, но что в английском языке употребляются совершенно другие средства для выражения разницы между этими двумя группами. Тут нужно подвести учащихся к выводу относительно русского языка, а именно, что в русском языке этими средствами являются: для вопросов сомнения 1) чаще всего интонация — „Он придет?“ — „Он придет!“, 2) иногда перемена порядка слов с введением частицы „ли“ — „Придет ли он?“. Для вопросов информационных в русском языке характерно введение вопросительных слов при очень свободном порядке слов всего предложения в целом:

когда он придет?

он когда придет?

когда придет он?

с кем придет он? и т. д.

После этого объяснения преподаватель должен резко подчеркнуть, что в английском языке, где существует твердый порядок слов, вопросительные предложения разных типов отличаются друг от друга не только интонацией, а и особым способом построения, т. е. порядком слов. Здесь же учитель должен объяснить, что „вопросы сомнения“ (называемые по-английски *general questions*) всегда строятся по следующей схеме:

0	1	2	3	0
Вспомогательный глагол в личной форме	Группа подлежащего	Неличные формы глагола или именная часть составного сказуемого	Остальные члены предложения в том же порядке, как в утвердительном предложении	
Is Are Is	Jane you this little boy	reading standing going	a book? at the door? to the blackboard now?	

На нулевом месте, т. е. перед подлежащим ставится вспомогательный глагол. На первом месте (не абсолютно первом, а по отношению к глаголу в неличной форме, который всегда стоит на относительно втором месте) помещается группа подлежащего, на втором — неличная форма глагола, на третьем — дополнение.

Через урок или два, когда схема хорошо понята, можно начать объяснение структуры информационных вопросов. Для этого сначала проводят сравнение между русскими вопросами типа:

„Кто читает мою книгу?“ и „Какую книгу читает Петя?“. С помощью навязанных вопросов учителя учащиеся должны сделать вывод, что основная разница между этими двумя информационными вопросами заключается в синтаксической функции вопросительного слова.

В предложении — „Кто читает мою книгу?“ вопросительное слово „кто“ является подлежащим, тогда как во втором предложении — „Какую книгу читает Петя?“ вопросительное словосочетание „какую книгу“ не является подлежащим (во втором типе „информационного вопроса“ вопросительное слово может выполнять функции различных членов предложения, важно только, что не подлежащего). Необходимо также подчеркнуть, что в строении этих двух предложений по-русски нет никакой разницы и что в обоих можно изменить порядок слов, не изменяя основного содержания¹:

Петя какую читает книгу?
Петя читает какую книгу?
Какую Петя читает книгу?
Какую книгу читает Петя?
Кто мою книгу читает?
Мою книгу кто читает?
Кто читает мою книгу? и т. д.

Переходя затем к английскому языку, учитель должен резко подчеркнуть, что в английском языке эти два подтипа внутри информационных вопросов резко отличаются друг от друга по своей структуре.

Это иллюстрируется следующей схемой:

Вопрос, в котором вопросительное слово является подлежащим, строится как обычное утвердительное

¹ При изменении порядка слов меняется лишь эмфатическое ударение.

		1		2		3		0
Вопросит. слово	0							
		Who Who	is reading is standing	my book? at the blackboard? on the table? the book?				
Where What book How many books	is is is	Whose book Tom Tom Tom	is lying reading reading? reading?					

предложение, а в тех предложениях, где подлежащее выражено не вопросительным словом, порядок слов делается совершенно необычным для русских привычек¹. Такое предложение обязательно начинается с „сути вопроса“, выраженной вопросительными словами (вопросительными местоимениями или наречиями) или целым вопросительным словосочетанием; за вопросительным словом обязательно следует вспомогательный глагол в личной форме, потом идет подлежащее, а за подлежащим — неличная форма глагола. Конец же предложения не отличается порядком слов от утвердительного предложения.

Упражнения на задавание вопросов.

1) Разнесение предложений по схеме.

После объяснения схемы, где графически представлены два типа вопросительных предложений, должен быть дан ряд упражнений на задавание вопросов.

1) Первым упражнением, помогающим осознать и усвоить структуру вопросительных предложений, будет простое списывание с доски вопросительных предложений с разнесением их по схеме, предварительно начерченной учениками на странице тетради. Преподаватель намеренно пишет вопросительные предложения не одно под другим, а в строчку, например:

Доска

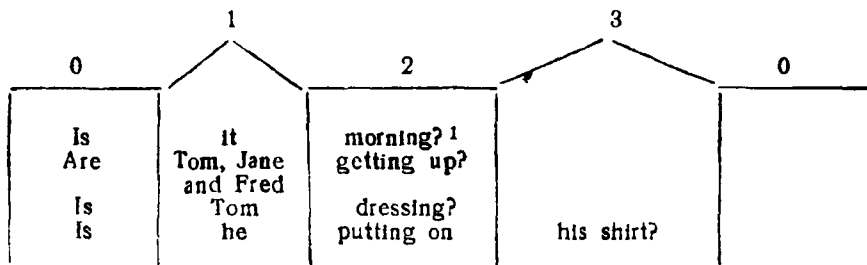
1. *Where is Tom standing?* 2. *Who is standing at the table?*
3. *Whose sister is going to the blackboard?* и т. д.

¹ Этим объясняется та медленность, с которой даже лучшие ученики, могущие уже связно рассказывать, научаются правильно задавать беглые вопросы.

Он просит учеников переписать предложения не подряд, как они записаны на доске, а по типам построения. Во время списывания учитель обходит парты и следит за правильностью работы, давая необходимые указания и разъяснения отдельным учащимся. В тот же день на дом задается аналогичная работа.

2) Диктант по схеме. 2) Следующим этапом в опознавании структурного типа вопросительных предложений будет контрольная работа в форме диктанта по схеме. Преподаватель диктует вопросительные предложения, а учащиеся должны записывать их не просто, а сразу разнося их по схеме (которая чертится в тетрадях до начала диктанта).

3) Списывание повествовательного текста в вопросительной форме. 3) Следующий вид упражнений — списывание повествовательного текста в вопросительной форме одной определенной структуры. Например, на текст "Getting up" (§ 17 учебника V класса Ю. И. Годлиник и М. Д. Кузнец) дается задание: переписать текст в виде "вопросов сомнения".



Постепенно можно давать задание переписывать текст по схеме, изменяя структуру вопросительного предложения, т. е. например, выписывать по три предложения в форме "вопросов сомнения", по три предложения в форме "информационных вопросов", где вопросительное слово является подлежащим, и по три предложения, в которых вопросительное слово не является подлежащим.

В таком случае законченная домашняя работа должна принять следующий вид:

¹ Слово "morning" должно стоять во второй колонке, так как это — именная часть составного сказуемого.

	0	1	2	3	0
	Is Are Is	it Tom, Jane and Fred Tom	morning? getting up? dressing?		
		Who Who Who	is putting on is dressing is putting on	his shirt? too? his red tie?	
Whom What Where	is is are	mother she they	washing? washing? sitting?		

4) Постановка вопросов к каждому члену предложения.

4) Следующий вид упражнения — устная и письменная постановка вопросов к каждому члену предложения, например:

Mother is washing little Fred in the kitchen. Is mother washing little Fred in the kitchen? (Общий вопрос).

Who is washing little Fred in the kitchen?

Whom is mother washing in the kitchen?

Where is mother washing little Fred?

5) Постановка вопросов к подчеркнутым членам предложения.

5) Следующий вид упражнения — письменная и устная постановка вопросов только к подчеркнутым членам предложения, вразбивку, например:

Now the children are ready. They are sitting at the table. They are having their breakfast. They are eating bread and butter and drinking tea.

Who is ready?

Where are they sitting?

What are they having?

What are they drinking?

Все пять перечисленных видов упражнений помогают учащимся овладеть техникой построения вопросительных предложений. После овладения этой техникой — в конце работы У класса, можно требовать от учеников самостоятельного задания устных вопросов, составления элементарного плановопросника к фабульным текстам и, в качестве контрольной работы, устного или письменного перевода вопросительных предложений с русского языка на иностранный.

Изложенные выше приемы создания рече-
... надо подчеркнуть, что они только тогда бу-
дут приводить к желаемой цели, если учитель будет при-
менять их постепенно и систематически, не загромождая
одного урока сразу многими формами проработки. Излишнее
разнообразие приемов и, главное, их быстрая смена в тече-
ние короткого периода (один или два месяца)— вредно отзы-
ваются на создании навыков. Поэтому преподаватель, подго-
товляясь к уроку и планируя работу, должен равномерно
пользоваться изложенными в этой книге приемами, подбирая
наиболее целесообразные из них для каждого этапа обуче-
ния и комбинируя их с другими видами работы.

ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
Предисловие	3
Глава I. Подготовка преподавателя к уроку	5
§ 1. Подготовка преподавателя к новому учебному году.	
§ 2. Подготовка преподавателя к уроку.	
Глава II. Создание первоначальных навыков письма и чтения .	17
§ 3. Роль орфографического навыка. § 4. Основные этапы усвоения материала. § 5. Усвоение алфавита как первый этап в создании навыка письма и чтения. § 6. Создание навыков грамотного письма и чтения.	
Глава III. Методы введения и закрепления словаря	28
§ 7. Процесс усвоения словарного запаса. § 8. Различные этапы плана урока, вводящего лексику. § 9. Выбор способа семантизации. § 10. Классные упражнения на закрепление новых слов. § 11. Контрольные письменные упражнения.	
Глава IV. Развитие устных навыков	45
§ 12. Что такое „устные навыки“. § 13. Приемы создания устных навыков. § 14. Упражнения на слушание и понимание. § 15. Создание навыка задавать вопросы.	