

А. А. ЛЮБАРСКАЯ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Утверждено Комитетом по делам
высшей школы при СНК СССР в
качестве учебника для институтов
и факультетов иностранных языков*

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ
(переработанное)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
НАРКОМПРОСА РСФСР • МОСКВА • 1938

ПРЕДИСЛОВИЕ К ПЕРВОМУ ИЗДАНИЮ

Предлагаемый курс методики преподавания французского языка имеет в виду развернуть перед студентами педвузов и педагогами средней школы педагогический процесс в преподавании французского языка — в целом и по отдельным этапам обучения. Несмотря на методическую расчлененность педагогического процесса — устная речь, чтение, письмо, — автор все время имеет в виду преподавание, основанное на единой целостной языковой деятельности. Вырабатывая метод обучения французскому языку, автор пытается отразить всю специфику каждого данного этапа, увязывая ее в то же время с теми едиными методологическими предпосылками, которые вытекают из педагогики и лингвистики, определяющими собой методологию методики.

Ввиду того что предлагаемый курс методики предназначен не только для педагогов средней школы, но и для студентов педвузов, еще не искушенных в преподавании и в организации педагогического процесса, автор счел необходимым для облегчения их работы в дальнейшем дать во введении детальные указания по планированию педагогического процесса, сопровождаемые примерными планами уроков, схемами наблюдения и т. д., хорошо известными рядовому педагогу.

Глава о „Вводном курсе“ данной методики написана О. С. Городецкой.

ПРЕДИСЛОВИЕ КО ВТОРОМУ ИЗДАНИЮ

Второе издание „Методики преподавания французского языка“ значительно изменено и расширено. Внесенные изменения и дополнения вызваны происшедшими со времени выхода первого издания сдвигами в жизни школы вообще и в преподавании иностранных языков в частности.

1. Во втором издании целый раздел посвящен мероприятиям партии и правительства по улучшению постановки преподавания иностранных языков.

2. Написана совершенно новая глава „Очерк истории методов преподавания иностранных языков“.

3. В раздел „Работа с учебником“ внесены изменения, уточняющие роль учебника в педагогическом процессе.

4. В разделе „Методы работы“ особому пересмотру подверглась та часть, где идет речь о родном языке, а следовательно о переводе. Значение этого последнего уточнено и расширено.

5. Коренным образом переработана глава „Вводный курс“. Она значительно приближена к современным установкам методики. Дано три возможных способа проведения вводного курса: орфоэпическо-фонетический, устный фонетический без транскрипции и устный фонетический на базе транскрипции. Все эти способы иллюстрированы типовыми проработками. Сокращена и упрощена вводная беседа о Франции и французском языке.

6. Глава „Чтение“ пополнена большим разделом, дающим методику развития первичного навыка чтения, сопровождаемого типовой разработкой. В методику аналитического чтения внесены изменения и уточнения, позволяющие активизировать процесс чтения со стороны учащихся. В методике курсорного чтения дана новая типовая разработка. Раздел „Тихое чтение“ расширен путем введения приемов, развивающих понимание содержания читаемого.

7. Пересмотрены все случаи употребления термина „пассивный“; он оставлен только в тех местах, которые не могут повести к недоумению.

8. Наконец, все ссылки на программу Наркомпроса заменены новыми, взятыми из программы 1938 года.

Автор

ГЛАВА I.

ОЧЕРК ПО ИСТОРИИ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.

Наши великие учителя, классики марксизма-ленинизма, неоднократно высказывались о значении изучения иностранных языков. И они не только высказывались о нем, но и на своем примере показывали, как и для чего надо изучать языки.

Маркс, Энгельс, Ленин свободно владели большим количеством языков. Лафарг пишет: „Энгельс настоящий полиглот, он знает не только литературные языки, но и диалекты, например, ирландский, и старые наречия, как провансальское, каталонское. И его знание языков далеко не поверхностное. В Испании и Португалии я читал письма к тамошним товарищам, которые находили, что они написаны на прекраснейшем испанском и португальском языках, и я знаю, что он пишет по-итальянски. А между тем чрезвычайно трудно писать свободно на этих трех родственных языках, столь похожих один на другой“ (*П. Лафарг*, Письмо к Николаю -ону. Летопись марксизма, II, 1927, стр. 115).

И еще: у Энгельса „мания переписываться всегда на языке того лица, которому он пишет“ (*П. Лафарг*).

В „Воспоминаниях о Марксе“ Лафарг пишет:

„Маркс читал на всех европейских языках, а на трех — немецком, французском и английском — и писал так, что восхищал людей, знающих эти языки; он любил повторять фразу: „чужой язык есть оружие в жизненной борьбе“. Он обладал огромным лингвистическим талантом, который унаследовали от него также его дочери. Когда Марксу было уже 50 лет, он принялся за изучение русского языка и, несмотря на трудность этого языка, овладел им через каких-нибудь шесть месяцев настолько, что мог с удовольствием читать русских поэтов и прозаиков, из которых особенно ценил Пушкина, Гоголя и Щедрина. За изучение русского языка он принялся, чтобы иметь возможность читать официальные документы, опубликование которых, в силу содержащихся в них ужасных разоблачений, правительство запрещало“. (К. Маркс и Ф. Энгельс. Избранные произведения, I, 62, Партиздат. 1933.)

В своих воспоминаниях о Марксе В. Либкнехт пишет:

„Так как Маркс понимал *существо* языка и занимался его происхождением, развитием и структурой, то изучение языков дава-

лось ему очень легко. В Лондоне он изучал еще русский, а во время Крымской войны предполагал заняться арабским и турецким, что, однако, не состоялось. Как всякий, кто хочет действительно овладеть языком, он придавал главное значение чтению. У кого хорошая память, — а Маркс обладал редкою памятью, никогда ничего не упускавшей, — тот, много читая, быстро усваивает словесный материал и обороты речи данного языка. После этого овладеть языком практически уже не трудно“ (*В. Либкнехт*, Из воспоминаний о Марксе. Там же 77—78).

Маркс пишет об овладении иностранными языками: „Новичок, научившийся иностранному языку, всегда переводит его мысленно на свой родной язык; дух же нового языка он до тех пор себе не усвоил и до тех пор не владеет им свободно, пока он не может обойтись без мысленного перевода, пока он в новом языке не забывает родного“. (*Маркс*, Восемнадцатое Брюмера Луи Бонапарта.)

Из этих слов Маркса вытекает, что, признавая в преподавании иностранных языков неизбежность этапа, когда перевод является необходимым элементом, мы должны стремиться к тому, чтобы учащиеся настолько овладели иностранным языком, чтобы перевод становился для них не только лишним, но и вредным.

О том, какие языки знал Ленин и как он их изучал, мы находим интереснейшие указания в статье *Н. К. Крупской* „Ленин об изучении иностранных языков“.

Ленин знал три мертвых языка — славянский, латинский и греческий — и четыре живых — русский, французский, немецкий и английский; кроме того, он изучал еще польский, итальянский, понимал чешский и шведский.

В отношении перевода, как метода, Ленин рекомендовал, главным образом, обратные переводы.

В мае 1901 г. в письме из Мюнхена к М. Т. Елизарову, сидевшему тогда в тюрьме, он советует следующий „режим“: „По части умственной работы, — пишет он, — особенно рекомендовал переводы и притом обратные, т. е. сначала с иностранного на русский письменно, а потом с русского перевода опять на иностранный. Я вынес из своего опыта, что это самый рациональный способ изучения языка“.

Придавая большое значение знанию грамматики, особенно синтаксиса, родного и иностранного языков и технике перевода, Ленин очень ценил наряду с этим методы, развивающие активное владение языком. Изучая английский язык в 1902 г., следовательно в возрасте 32 лет, и владея уже тремя мертвыми языками и тремя живыми, Владимир Ильич особенно высоко ставил заочный метод Туссэна-Лангеншейдта. В письме из Лондона от 17/4/XII он советовал Марии Ильиничне учиться английскому языку по Туссэну, „ибо, — писал он, — Туссэн превосходен. Я прежде не верил в эту систему,

а теперь убедился, что это единственная серьезная, дельная система. И если, пройдя первый выпуск Туссэна, взять пару-другую уроков у природного иностранца, то можно выучиться безусловно хорошо" („Письма к родным", Гиз. 1931).

Об его отношении к активным методам, которые после периода реформы, т. е. в первое десятилетие XX столетия, нашли очень широкое распространение во всех странах Европы и в Америке, *Н. К. Крупская* пишет следующее:

„Когда во вторую эмиграцию, летом 1908 г., поступив в Женеве на шестинедельные курсы для педагогов-иностранцев, преподающих у себя на родине французский язык, я рассказала Ильичу о методах преподавания, о том, что в центре преподавания стоит фонетика, причем учитываются особенности родного языка преподавателя, устраиваются постоянные беседы в классе и во время ближних экскурсий, что на этих курсах широко применяется слушание правильной французской речи, записанной на граммофонных пластинках (лингфон), — Ильич очень заинтересовался такой постановкой преподавания, познакомился с учебниками, по которым мы занимались, чрезвычайно одобрил этот метод и говорил о необходимости самого широкого его применения" (*Н. Крупская*, „Ленин об изучении иностранных языков").

Высказывания наших великих учителей о методах преподавания иностранных языков должны быть положены в основу методики преподавания иностранных языков в советской средней и высшей школе. Наряду с этим должен быть изучен методический опыт прошлого и установлена связь между существовавшими прежде и действующими в настоящее время методами. Особенно критически следует подойти к использованию опыта современных зарубежных течений, чтобы перенести в нашу школу только действительно ценное и нужное.

Что такое метод и чем он определяется?

Метод есть кратчайший путь к цели. Это есть ряд обоснованных и приведенных в систему приемов работы, направленных к достижению определенной цели. Следовательно, определяющим, направляющим фактором метода является цель, на достижение которой направлен метод.

Иностранные языки являются могучим орудием хозяйственного, политического и культурного общения народов: степенью развития и характером этого общения определяется заинтересованность общества (его господствующих классов) в знании языков, что, в свою очередь, определяет методику преподавания.

Однако цель не является единственным фактором, определяющим метод. Цель достижима только тогда, когда имеются налицо средства к ее осуществлению. В данном случае для осуществления цели, которая ставится потребностью классового общества в знании языков, необходимо, чтобы развитие педагогики, психологии, общего

языкознания и цикла наук о данном языке достигло определенного уровня. Таким образом, метод определяется с одной стороны целью, а с другой — наличием средств к ее осуществлению.

В действительности оба эти фактора теснейшим образом связаны друг с другом: „Человечество никогда не ставит перед собою невыполнимых задач, ибо при ближайшем рассмотрении всегда оказывается, что сами задачи возникают лишь тогда, когда средства для их осуществления созрели или, по крайней мере, находятся в процессе становления“ (Маркс, Предисловие к „Критике политической экономии“, 1859).

Совершенно однородной методики быть не может. В каждую эпоху, в каждой стране мы находим сосуществование и тесное сплетение различных методов, которые могут быть сведены к нескольким наиболее характерным.

В истории методов преподавания иностранных языков можно различить три периода:

- 1) господство вербально-схоластических систем: методы синтетический, аналитический и генетический;
- 2) развитие практических методов — период реформы;
- 3) стремление к рационализации и научному обоснованию методов — современная методика.

При рассмотрении методов, относящихся к каждому из указанных периодов, мы покажем, как в соответствии с поставленной целью каждый метод разрешал проблему перевода, т. е. родного языка, грамматики, фонетики, лексики и материала для чтения.

Синтетически-конструктивный метод.

Этот метод господствовал до 70-х годов прошлого столетия и был порожден взглядом на иностранный язык исключительно как на средство развития формально-логического мышления учащегося. Изучение языка, — думали тогда, — подчиняется общей задаче всестороннего гуманитарного развития, так называемого „гармонического развития личности“ — идее, унаследованной от XVIII века. Язык в соответствии с рационалистической концепцией XVIII века рассматривается как отражение логических категорий. Образцом грамматики вообще считалась латинская грамматика, по которой, согласно лингвистическим воззрениям того времени, могла строиться грамматика любого языка. О фактах живого, развивающегося языка, которые никак не могли уложиться в застывшие рамки грамматики мертвого языка, никто не думал.

Как показывает само название, синтетически-конструктивный метод сводил процесс овладения иностранным языком к синтезу, т. е. к воссозданию целого из элементов. Целым являлось предложение, которое должно было строиться учащимися из заранее данных элементов, т. е. из заученных наизусть отдельных

слов, соединяемых между собою при помощи тоже заученных наизусть грамматических правил. От перевода коротких нетрудных фраз учащиеся переходили к переводу более длинных и сложных по грамматической структуре фраз и заканчивали работу над языком переводом все усложняющегося связного текста.

При этом методе, познания учащихся сводились к запасу случайных, не объединенных никакой общей мыслью или темой слов, к формальному знанию грамматических правил, которые часто даже и не отражали действительных фактов изучаемого языка.

Тем не менее грамматика стояла в центре преподавания иностранных языков. В то время думали, что именно грамматика является тем элементом языка, работа над которым, подобно математике, развивает логическую мысль. „Структура каждого предложения — это целый урок логики“, говорит *Джон Стюарт Милль* (1867) в речи, посвященной вопросам филологического образования.

О роли фонетики при синтетически-конструктивном методе говорить не приходится: отсутствие каких бы то ни было речевых упражнений и даже чтения связных текстов (на начальном этапе) делало работу над постановкой правильного произношения совершенно излишней. Объяснение произношения, которое мы находим в учебниках того времени, носит поверхностный и совсем не обоснованный научно характер: это неуклюжее приспособление фонетики к звукам и орфографии родного языка, наивный взгляд на произношение не как на свойство иностранной речи, а как на способ „выговаривания“ написанных слов. Кроме того, в рассматриваемый нами период фонетика как отдельная научная дисциплина еще не существовала. Требование постепенной подачи всего языкового материала, а в частности разграничения фонетических трудностей, ни одним из существовавших методов не двигалось.

Словарный материал занятий определялся тоже поставленной целью. Для методики, ставившей себе целью развитие формально-логического мышления, важна была лишь форма предложения.

Больше того, считалось, что содержание можно намеренно делать неинтересным и даже бессмысленным, чтобы бессмысленностью предложения как бы обнажить его формальную структуру. Оллендорф сознательно защищал эту бессмыслицу, указывая на то, что логическая несуразность заостряет внимание на формальной стороне предложения. Для облегчения работы фразы родного языка, предлагаемые для перевода на иностранный, строились по правилам синтаксиса иностранного языка. Отсюда знаменитые фразы в роде: „Искусный ли работник столяр, ближайший сосед слепого музыканта?“ или „Хотите ли вы пойти со мною к госпо-

дину Х. виноторговцу? — Нет, мне нельзя туда пойти, потому что меня пригласили к великолепному завтраку у моего дяди“ (Оллендорф, Английская грамматика стр. 143 и 154).

Что касается навыков, то синтетически-конструктивный метод и не ставил перед собой задачи развития навыков устной речи, чтения и письма. Единственный навык, на развитие которого было направлено внимание, это был навык двустороннего перевода. Но учащийся мог правильно переводить только тогда, когда конструируемые им фразы могли укладываться в данный ему готовый шаблон, т. е. когда он переводил, механически подставляя слова и формы одного языка под слова и формы другого. Он все время отталкивался от неправильной конструкции того языка, с которого он переводил, чтобы иметь возможность правильно построить предложение на том языке, на который он переводил.

При переходе же к переводу не специально препарированных фраз, а связного текста, состоящего из фраз, построенных по законам данного языка и отражающих все его богатство, — приобретенного навыка перевода ему не хватало.

Конструктивно-синтетический метод корнями уходил в метод преподавания древних классических языков. При изучении древнего языка учащийся встречается только с твердо фиксированными, застывшими формами, где работа анализа и синтеза может быть уложена в строго очерченные рамки. Кроме того, при изучении древних языков совсем не ставится вопрос об активном овладении ими; поэтому перевод может являться единственной формой работы. Являясь целесообразным при преподавании мертвых языков, в применении к новым он давал в итоге результаты, которые ни в коем случае не оправдывали ни времени, ни усилий, потраченных на язык.

Одним из первых учебников, построенных по синтетическому методу, был учебник английского языка Арнольда, „*Englische Grammatik*“, появившийся в 1718 г. и переиздававшийся вплоть до 1829 г. В нем мы находим систематически изложенный курс грамматики, целиком построенной по образцу латинской: 6 падежей в английских существительных, 3 залога в глаголах — *Active*, *Passive* и *Neutral* (этот последний взят из греческой грамматики). Язык представлен в учебнике в виде отдельных бессвязных и бессмысленных фраз, предназначенных для иллюстрации того или другого грамматического правила; связного текста нет совсем. Перевод дан только односторонний — с английского языка на родной. Конструктивных упражнений в нем еще нет. Впервые мы встречаемся с ними во французском учебнике Мейнингера, появившемся в 1783 г. под заглавием: „*Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann*“. Переводы с родного языка даны в этой книге в очень большом количестве.

Очень распространенными учебниками, составленными по синтетически-конструктивному методу для французского, немецкого и английского языков, являются самоучители Оллендорфа. Они исходят из следующих общих принципов:

1) Что такое речь? — Это вопросы и ответы.

2) Что такое вопросы и ответы? — Это комбинация слов по определенным правилам.

3) Каким путем можно изучить эти комбинации? — Путем механического упражнения, подсознательно, исп дволь, а не путем сознательного воспроизведения.

4) Каков лучший путь привлечения внимания учащихся к самой основе изучаемых комбинаций? — Не перегружать учащихся лишней работой по осознанию смысла материала, а преподносить этот материал в форме бессмысленных фраз.

Наиболее распространенными учебниками, построенными по синтетически-конструктивному методу, в России являлись: французский учебник Марго и английский учебник Нурок, выдержавшие очень много изданий. Следует, однако, отметить, что в последние издания уч. бников Марго были внесены новые элементы, вызванные требованиями времени. Например, наблюдается стремление группировать лексический материал вокруг определенных тем, в конце учебника даются связные тексты, басни, стихотворения. Наконец, в уроки вносятся так называемые „Exercices de conversation“, построенные, правда, по принципу, который ни в коей мере не может развить разговорных навыков. Вот, взятый наудачу, образец такого *Exercice de conversation*, построенного на объяснении *pronom relatif* из § 51 („Grammaire théorique et pratique de la Langue française“, изд. 1905 г.).

EXERCICE DE CONVERSATION

- | | |
|---|--|
| <i>Quel est l'astre qui éclaire et réchauffe la terre?</i> | <i>C'est le soleil, autour duquel la terre fait sa révolution en 365 jours.</i> |
| <i>A quelle distance la terre est-elle du soleil?</i> | <i>Elle en est à 30 millions de lieues.</i> |
| <i>Connaissez-vous le pays qu'on nomme Californie?</i> | <i>C'est un pays de l'Amérique septentrionale, d'où l'on tire beaucoup d'or.</i> |
| <i>Quelles sont les bêtes féroces les plus redoutables de notre pays?</i> | <i>Ce sont les ours, et surtout les loups, à l'extermination desquels tout le monde travaille tant qu'il peut.</i> |
| <i>Savez-vous qui est la dame avec laquelle ma mère parle?</i> | <i>C'est une dame que je connais de vue, mais dont je ne sais pas le nom.</i> |

Que savez-vous des araignées et de la manière dont elles font leur toile? *Les araignées tirent de leur corps un fil auquel elles se suspendent, et dont elles forment une toile ou piège pour prendre des mouches et autres insectes, dont elles se nourrissent.*

A quoi pense-t-il? *Je ne sais à quoi il pense.*
Savez-vous ce dont il est question dans cet article? *Il est question des événements qui viennent de se passer.*

Autres questions: *La Fontaine eut-il des enfants? — Qui était Socrate? — Quels sont les principaux animaux qui se trouvent sur les hautes Alpes? — Que savez-vous du Volga? — de la Néva? — A quoi peut-on comparer la mémoire? — la modestie? — Quelle différence y a-t-il entre une vedette et une sentinelle?*

Неудивительно, что мы находим даже в этих упражнениях, предназначенных для развития устной речи, такой ненужный и даже бессмысленный материал. Ведь сам Марго пишет в предисловии:

„Quant aux exercices eux-mêmes, j'ai cherché à donner aux phrases qui les composent plus de variété et d'intérêt. Toutefois il ne faut pas oublier que, dans ces exercices-là, c'est *la forme, la grammaire* qui importe avant tout, vu qu'ils ont pour but de servir de démonstration aux principales règles de grammaire („Cours élémentaire et progressif de Langue française à l'usage des classes inférieures et moyennes des écoles“ par Margot. 1907).

Для того, чтобы дать представление о работе по синтетически-конструктивному методу, приводим из учебника Марго для начинающих („Cours élémentaire et progressif 1907“) один урок целиком.

§ 23.

a) <i>Le pays</i> , земля, страна	<i>Les pays</i> , земли, страны
<i>La belle noix</i> , красивый орех	<i>Les belles noix</i> , красивые орехи
<i>Le gros nez</i> большой нос	<i>Les gros nez</i> , большие носы
b) <i>L'enfant curieux</i> , любопытное дитя	<i>Les enfants curieux</i> , любопытные дети
<i>Le papillon gris</i> , серая бабочка	<i>Les papillons gris</i> , серые бабочки

1. Ce pays est riche. Ces pays sont riches. Entendez-vous la voix de ma soeur? Ce garçon a un gros nez. Ce fruit est mauvais. Ces noix sont mauvaises. J'ai trouvé plusieurs belles noix sous ce noyer. L'année a douze mois, le mois a quatre semaines et la semaine a sept jours.

2. Il y a un joli papillon gris sur cette fleur. J'ai mangé une noix excellente. Quel gros chien! Quelle grosse voix vous avez!

Ce papier est très épais. Cette planche est très épaisse. L'ours vit dans les grandes forêts. L'air et la vapeur sont des gaz. Les os de cet animal sont très grands et très forts. Tes bras sont maigres et faibles. Cette étoffe est bien mince. Cette vache est grasse.

J'entends, я слышу
tu entends, ты слышишь
il entend, он слышит
il vit, он живет
le noyer, ореховое дерево
le mois, месяц

la semaine, неделя
la planche, доска
un ours, медведь
la forêt, лес
l'air, м., воздух
la vapeur, пар
une étoffe, ткань, материя
le gaz, газ

nous entendons, мы слышим
vous entendez, вы слышите
ils entendent, они слышат
ils vivent, они живут
un os, кость
mauvais, -se худой, дурной, не-
хороший
gros, *grosse*, большой, толстый
gras, *grasse*, жирный
épais, *épaisse*, толстый, густой
maigre, худой, тощий
mince, тонкий
douze, двенадцать

1. Les substantifs et les adjectifs terminés au singulier par „s“, „x“ et „z“ ne changent pas au pluriel (Имена существительные, оканчивающиеся в единственном числе на „s“, „x“ и „z“, не изменяются во множественном числе).

1. Эта страна счастлива. Эти страны счастливы. Твой нос толст. Листья этого дерева очень толсты. Я слышу твой голос. Я слышу голоса; где вы, дети? Мы имеем двух больших (*gros*) собак. (Шуа) Две серые бабочки на одном цветке. Белые медведи живут в холодных странах. Этот апельсин нехорош.

Аналитический метод.

Параллельно с синтетически-конструктивным методом в преподавании иностранных языков развивался другой, диаметрально противоположный ему, известный под названием аналитического или переводно-аналитического метода. Сущность его сводилась к следующему: за отправную точку с самого начала брался оригинальный неупрощенный литературный текст с подстрочным переводом. Учащемуся предлагалось путем сравнения словарного запаса и грамматических форм иностранного и родного языков произвести детальный анализ текста и дать грамматический комментарий к нему. За дословным следовал литературно обработанный перевод. После разбора и перевода текста заучивались слова и грамматические правила с их исключениями. Как мы видим, при аналитическом методе изучение языка идет от целого к частям, через расчленение целого на составные элементы, в то время как

при синтетическом имело место совершенно обратное явление, т. е. воссоздание целого из элементов. По своему основному принципу аналитический метод ближе к современной методике преподавания иностранных языков, чем синтетический. Путь от целостного восприятия к анализу отдельных частей, от текста к фразе, от фразы к слову больше совпадает с современными педагогическими установками, чем обратный путь. Преимуществом аналитического метода является и то, что учащиеся имеют перед глазами образцы правильной литературной иностранной речи, а не искусственные разрозненные фразы, не имеющие никакого смысла и не дающие даже представления об истинном характере изучаемого языка. Кроме того, аналитический метод учит умению читать текст, приучает учащегося внимательно относиться к нему, развивает умение разбираться в грамматических фактах, точно определять их сущность и роль в разбираемом тексте. Аналитический метод особенно ценен при заочном обучении иностранным языкам, когда обычно основной работой учащегося является углубленная проработка текста и когда вопрос об овладении активными навыками отодвигается на второй план.

Хотя аналитический метод и оказал большое влияние на дальнейший ход развития методов преподавания иностранных языков, все же он во многом расходится с требованиями современной методики. Ни в работе с детьми, ни в работе со взрослыми мы не можем начинать преподавание с оригинальных текстов, изобилующих всеми лексическими и грамматическими трудностями, так как тем самым мы отказываемся от элементарного методического требования: от легкого к трудному, от менее сложного к более сложному. Кроме того, нельзя принять подстрочный перевод за основу работы над текстом. Подстрочный перевод исходит из неправильного с точки зрения современной лингвистики взгляда, что слова двух языков совпадают и покрывают друг друга. Для нас значение слова в речи полностью зависит от контекста, например: значение глагола *prendre* в выражении *prendre un livre, prendre le train, prendre du café*—может быть понято только в том случае, если из контекста видно, о чем идет речь. С другой стороны подстрочный перевод считает возможным дробить и расчленять идиоматические конструкции, столь характерные для каждого языка. Например, выражения *il vient de partir, faire lire, laisser parler* и др. при дословном переводе теряют весь смысл и прививают учащимся неправильные лингвистические и педагогические взгляды.

Что касается навыков, то кроме навыка чтения (в значительно большей степени развитого, чем при синтетическом методе) и перевода аналитический метод не развивает ни навыка устной речи, ни навыка письма, хотя попытки развить тот и другой в нем имеются. Попытки эти идут по линии упражнений, которые мы

находим в ряде учебников, построенных по этому методу. Главный недостаток этих упражнений, это — их полная оторванность от основной части каждого урока, т. е. от текста. Разрыв между оригинальным литературным текстом — трудным и по форме и по содержанию, над которым учащимся приходится углубленно работать, и элементарными, бессодержательными диалогами, предназначенными для развития устной речи, не позволяет учащимся активно овладеть естественной разговорной речью.

Стремление развить навыки активного владения языком выражается еще в том, что сторонники аналитического метода впервые обратили внимание на звуковую сторону языка, т. е. на произношение: они ввели транскрипцию, правда очень несовершенную и научно далеко не обоснованную.

Остановимся на главнейших представителях аналитического метода. Творцом его считается *Ратихий*, немецкий педагог XVI—XVII века. Его исключительно теоретические установки были проведены в жизнь рядом педагогов. В XVIII столетии мы находим англичанина *Гамильтона* (*Hamilton*, 1769—1831) и француза *Жакото* (*Jacotot*, 1770—1840). Оба берут за отправную точку связный текст, содержание которого по возможности знакомо учащимся. Для этой цели Гамильтон использует текст евангелия, а Жакото — отрывки из „Телемака“ Фенелона. Первые уроки по методу Гамильтона состоят сначала из дословного, а потом литературного перевода в классе нескольких строчек текста. До седьмого урока в классе переводит только учитель, а учащиеся повторяют перевод дома. Начиная с седьмого урока учащиеся сами делают дословный перевод нового текста. За проработкой евангелия следует чтение хрестоматии, причем перевод перестает быть дословным, так как переводятся целые фразы. Следующим этапом является систематическое прохождение грамматики, сопровождаемое упражнениями в склонении и спряжении. Наконец, на последнем этапе учащимся даются переводы с родного языка, активные упражнения — устные и письменные, и самостоятельное чтение при помощи словаря.

Наиболее известным учебником, составленным по аналитическому методу и до настоящего времени довольно распространенным является самоучитель для взрослых *Туссэна-Лангеншейдта*. Он вышел первым изданием в 1856 г. и переиздавался вплоть до настоящего времени. По мере его переиздания самоучитель этот обрастал большим количеством самого разнообразного дополнительного материала, как, например, письмовниками, словарями, карманными справочниками, разговорниками, грамматическими, фразеологическими упражнениями и т. д. Самоучители по методу Туссэна-Лангеншейдта существуют для изучения почти всех европейских языков. В основу первого французского самоучителя положен роман *Шатобриана* „*Atala*“, а второго —

Chateaubriand
ша-тоу:бри-а
Шатобриан

par
пар
посредством

"ATALA"
а-та-ла'
"Атала"

PROLOGUE

про'ло'г
Вступление

La France ла фрaC Франция	possédait пo-сe-дэ'-т обладала	autrefois, оу'-трo-фy'a", некогда	dans дa в	l'Amérique ла-мe-ри'К Америка	septentrio- сэ-пта-три'-o- север-
nale на"л ная	un vaste empire, o-ва-ст а-пи"р, обширный империя,	qui s'étendait ки сe та-дэ' которая себя простирала	depuis д'пюй' от	le Labrador лo ла-бра-до"р Лабрадор	
jusqu'aux жю-скoу до	Florides, флo-ри"д, Флориды	et e и	depuis д'пюй' от	de l'Atlantique дo ла-тлa-ти"К Атлантического океана	
jusqu'aux жю-скoу до	lacs лак озeра	les лe самые	plus плю отдаленные	du haut дю oу высокого	Quatre ка'тр Четыре

grands грā большие	fleuves, флѣ"В, реки,	ayant э-йā' имеющие	leurs лѣр их	sources сѣрс источники	dans дā в одне и те-же	les лэ же	mêmes мэм
montagnes, мѣ-та"нь, гѣры,	divisaient дй-вй-зэ разделяли	ces сэ эти	régions рѣ-жй"з области	immenses: им-мā"С; громадные:	le лѣ река		fleuve флѣ В
Saint-Laurent сѣ-лоѣ-рā", Святой Лаврентий, которая себя теряет	qui ки	se с'	perd пѣрт к востоку	à l'est ā лэст в	dans дā залив	le л'	golfe гѣлф от
son сѣ его	nom; нѣ"; имя;	la лā река	rivière рй-вй"р река	de дѣ запада, которая несет	qui ки	porte пѣрт свои воды	ses сэ-з оѣ еaux от
des mers дэ мѣр-з мѣря	inconnues; э-кѣ-нѣ" неизвестные;	le лѣ река	fleuve флѣв река	Bourbon, бѣр-бѣ, Бурбон,	qui ки	se с'	précipite прѣй-пй"т стремит
du midi дѣ мй-дй" от полдня	au оѣ к	nord нѣ"р север	dans дā в	baie бэ бухта	d'Hudson, дѣ-д-сѣ" Гудсона	et э и	le Méschacébé, л-мѣ-шā-с'бѣ" Миссиссипи,
qui ки	tombe тѣб Г	du дѣ от	nord нѣ-р севера	au midi оѣ мй-дй" к полудню	dans дā в	le golfe л'гѣлф залив	du Mexique. дѣ Мѣ-кѣй"-к, Мексика.

„Crainquebille“ *Анатоль Франса* для первой части и комедия *Мейак и Алев* „L'été de la Saint-Martin“ — для второй части. Весь курс разделен на 2 части и содержит 36 выпусков, по 18 выпусков в каждой. На проработку каждого выпуска авторы отводят 2 недели при обязательных ежедневных двухчасовых занятиях; следовательно, язык, по мнению авторов, можно изучить в полтора года, „работая очень усидчиво, энергично и систематично“. Под изучением же иностранного языка они подразумевают умение читать, писать и говорить.

Курс начинается вводным уроком, дающим правила произношения отдельных букв, а не звуков. Для облегчения овладения звуковым составом французского языка Туссен применяет фонетическую транскрипцию, которая, с точки зрения современной науки о языке не может быть признана обоснованной. Со второго урока начинается работа над текстом.

Приводим полностью первый текст в том виде, как он дан в самоучителе.

Примечание. К сожалению по техническим условиям мы не можем полностью воспроизвести всю систему фонетической транскрипции Туссена. (См. стр. 16—17).

Как мы видим, построение урока таково: подлинный, не адаптированный французский текст, под каждой строчкой которого строчка транскрипции, под ней строчка дословного перевода. Учащемуся предлагается прочесть текст в транскрипции, закрывая специальной решеткой две другие строчки. Затем он читает текст в оригинале, после чего знакомится с его дословным переводом. Следующим этапом работы является сравнение этого дословного перевода с литературным; за сравнением следует подробнейший грамматический и лексический комментарий текста, заключающий в себе правила, примеры, сводки, парадигмы, наблюдения над словообразованием и пр. Этот комментарий заканчивается серией упражнений, в которых перевод играет доминирующую роль.

Следующим разделом каждого выпуска являются „Разговоры для практической жизни“. Это — беседы, не имеющие ничего общего с основным текстом урока и представляющие собою нелепые, искусственно сколоченные и совсем не жизненные диалоги, которые должны заучиваться наизусть. Приводим образец такого разговора из того же 2-го урока.

Bonjour, monsieur.

Bonjour, madame.

Combien coûte cet éventail?

Il coûte dix roubles, madame.

C'est bien cher, monsieur.

Pardon, madame, ce prix est fort modéré.

Eh bien! je le prendrai, en voici le prix.

Je vous remercie, madame.
 Quelle heure est-il à présent. M.?
 Il est trois heures à présent, M-me.
 Où est M. votre père?
 Mon père est chez ma mère.
 Votre fils est-il bien portant?
 Oui, M-me, mais ma fille est malade!
 Quel âge a cet enfant?
 Cet enfant a cinq ans.
 Son frère est-il encore à Cologne?
 Non, madame, il est à Paris.
 Parlez-vous français, monsieur?
 Oui, monsieur, je parle français.
 Quel est le nom de cette rue?
 Elle s'appelle rue...
 Où puis-je acheter un éventail?
 Là, monsieur, dans l'autre rue.
 Je vous remercie, monsieur.

За „Разговорами для практической жизни“ опять следует разработка, относящаяся к основному тексту: упражнения на правильный перевод и на чтение связного текста. Наконец, в конце выпуска помещаются „Особые задачи“, включающие дополнительные упражнения на произношение, грамматику, лексику, а решение этих упражнений дается в следующем выпуске.

Выпуски снабжены очень подробными указаниями на способ проработки каждого раздела, разбросанными в разных частях самоучителя.

Приводим план занятий, который авторы предлагают для разработки задания.

ПЛАН ЗАНЯТИЙ.

„УПРАЖНЕНИЯ“

(обязательны без перерыва
для каждого урока)

На чем остановилась работа

Произнош.	Упр. 1 (33,1)	Средняя строка. Зауч., читая громко и медл.
Наглядность	Упр. 2 (33,2)	Верхняя строка. Несколько раз громко прочесть франц. текст, не загл. в произнош. Наблюдать, как пишется кажд. сл. Решетк. закр. 2 и 3 стр.

	Значение	Упр. 3 (33,3)	Нижняя строка. Сравнить русское значение слов с французским текстом
А. Текст.	Повторение	Упр. 4 (33,4)	Средняя строка. Записать франц. текст по памяти при пом. строки, где показ. произнош. — Вслух! — Решеткой закр. верхнюю и нижнюю строки. — Обращайте внимание на и.
Б. Русск. перевод.	Точн. поним.	Упр. 5 (34)	Толковое чтение приведенн. здесь перевода
В. Двух-сторонний перевод текста.	Упрочение в памяти всего предшеств.	Упр. 6 (35,1)	Написать слова одно под другим, произн. кажд. вслух. Не раздел. того, что должно быть вместе. Того, что известно, не записыв. (35, § 5)
		Упр. 7 (35,2)	Написать перевод на другой половине листка по памяти. Книгу отложить.
		Упр. 8 (35,2)	Исправить ошибки.
		Упр. 9 (35,2)	Заучить, закрывая поочередно то одну, то другую сторону листка. Задавать себе вопросы.
Г. Объяснения к тексту.	Произн., правопис. и пр.	Упр. 10 (36)	Внимат. читать до тех пор, пока смысл не станет вполне ясным.
Д.	Обеспеч. правильн. работы	Упр. 11 (90)	Сравнить печатн. реш. с собств. работой. Если встрет. ошибки, то не исправл. их тотчас, а только подчеркн. красным карандаш. Правильн. решение запомнить. Затем отложить работу.

	В каждом последующем выпуске даются по мере надобности решения задач, задан. в предшествующем	Упр. 12 (90)	На след. день испр. по памяти места, подчеркнутые красным карандашом.
		Упр. 13 (90)	На третий день сравн. исправленное с печатным решением, для проверки себя.
		Упр. 14 (90)	Обратный перевод исправленного и сравнение с печатным решением.
Е. Грамматика.	Отчет самому себе в том, что изучено	Упр. 15 (61)	Прочит. и продум.; сознат. изучить, а не заучить на память. Не идти вперед, пока не понято то, что предложено. Не развлекать себя посторонними вопросами и сомнениями.
Ж. Словообразование.	Увелич. и упрочение в памяти запаса слов	Упр. 16 (64)	Внимательно прочесть и по жел. заучить то, что кажется наиб. пригодн., посредств. двухсторонн. перев.; при этом набл. происхожд. отдельн. слов, их составные и производные.
З. Беседа.	Общая бойкость речи	Упр. 17 (65,2)	Писать, произнося слова вслух. Ответы давать по памяти.
		Упр. 18 (65,2)	Сравнить с текстом А. Исправить. Ответ только до скобки „)“.
		Упр. 19 (65,2)	Устно зауч. всю приг. вами „беседу“.

И. Раз- говоры.	Бойкость раз- говора в жи- тейских сно- шениях	Упр. 20 (69)	Письменный перевод. По исполнении, оставить его до получения следующего вы- пуска.
		Упр. 21 (69)	Сравнить „решение“ с соб- ственным переводом и испра- вить, где нужно.
		Упр. 22 (69)	Выучить наизусть раз- гов. предшеств. вып. (что буд. неструдно, так как в следств. упр. 20 и 21 разговоры будут уже достаточно заучены).
Связное чтение.		Упр. 23 (70)	Беглое (но очень внятное) чтение.
К. Пра- вильный русский перевод.	Пробный камень	Упр. 24 (71)	Сдел. прав. русск. пер. (близко к подлиннику, пра- вильн. языком, по возможности дословно).
		Упр. 25 (71)	Сравните с русск. перевод. Б. Если нужно тотчас же исправьте.
		Упр. 26 (71)	Обратный перевод на франц. язык по памяти; потом сравните с текстом А.

Как мы говорили выше (см. стр. 6—7), Ленин очень ценил метод *Туссэна - Лангеншейдта* и рекомендовал пользоваться им при изучении иностранных языков. Конечно, Владимир Ильич имел в виду самостоятельное обучение взрослого учащегося, который в работе по этому методу может найти богатую пищу для сравнений двух языков, для сопоставлений и выводов. Конечно, он имел в виду больше чтение текста и аналитическую работу над ним, чем практическое владение устной речью, поскольку он считал необходимым после прохождения первого выпуска *Туссэна* „взять пару-другую уроков у природного иностранца...“ и интересовался приемами активизирующими язык, как лингафон, экскурсии и пр.

И действительно, при этих условиях, метод *Туссэна-Лангеншейдта* нашему взрослому учащемуся может быть очень полезен при самостоятельном изучении языка.

Генетический метод.

Третий метод, относящийся ко времени господства вербально-схоластических систем, это — генетический метод. Его возникновение связано с теми сдвигами, которые произошли в начале XIX века в области языкознания. В эти годы зарождается сравнительно-исторический метод лингвистического исследования; многие явления в области языкознания, казавшиеся необъяснимыми и механически подводившиеся под рубрику исключений, получают научное освещение и ставятся на надлежащее место. Новые данные лингвистической науки переносятся в область преподавания иностранных языков немецким филологом и педагогом *Магера* в первой половине XIX века. *Магер* считал, что школьное преподавание иностранных языков должно быть прежде всего научно обосновано, т. е. что оно должно опираться на сравнительно-исторические данные. Отсюда и название метода — генетический или сравнительно-исторический. Каждый факт современной грамматики, который может быть освещен исторически, должен освещаться именно так. Словарь, по мнению *Магера*, должен изучаться тоже только в этимологическом освещении, так как без знаний о словопроизводстве не может быть сознательного понимания и усвоения языка. По существу, точка зрения *Магера* сводится к тому, что при изучении французского языка необходимо исходить из латинского, а при изучении английского — из саксонского.

Стремление *Магера* положить конец ненаучным, примитивным, а часто и ложным объяснениям грамматических фактов, царившим до того времени в методике преподавания иностранных языков, нельзя не признать очень ценным. Тем не менее, для практической методики он ничего не сделал. Его теория оторвана от практики. При генетическом методе мы наталкиваемся опять на сухой вербализм, на запоминание слов и форм, на отсутствие работы над живым языком, его идиоматикой, над оттенками интонации и произношения.

Причины, вызвавшие появление нового метода.

Описанные нами вербально-схоластические методы могли существовать только до тех пор, пока не возникли новые условия, повлекшие за собой новые требования к содержанию и форме работы над языком.

Решительные сдвиги в методике преподавания иностранных языков произошли в течение XIX века и вылились в определенные

формы к концу его. Факторы, обусловившие появление нового метода, могут в общем быть сведены к следующим:

1. Политико-экономические причины.

2. Развитие лингвистических и психологических наук.

Бурное развитие капитализма в 70-х—80-х годах прошлого столетия выдвинуло на первый план борьбу за рынки, увеличение производства и развитие международных сношений. Государству стали нужны чиновники, а крупной буржуазии, коммерсантам и промышленникам — корреспонденты, агенты и другие работники торгового аппарата, свободно владеющие иностранными языками. Во весь рост встал вопрос о практическом знании иностранных языков, т. е. об умении говорить, читать и писать, а не об умении детально анализировать и комментировать текст, подставлять логические категории одного языка под логические категории другого и заниматься филологическими изысканиями.

Практическое овладение иностранными языками стало лозунгом передовых педагогов всех стран. Это очень ярко выразилось в анкете, проведенной во Франции в связи с реформой мужской средней школы в 1901 г. В своем ответе на эту анкету Французские Торговые Палаты заявили, что оканчивающие среднюю школу должны знать иностранные языки, но цель их изучения нужно изменить и всю постановку преподавания приблизить к жизни.

Потребность в обновлении методов преподавания иностранных языков возникла параллельно со школьными реформами, происходившими в конце XIX века и выразившимися в реакции против классической системы, в идее внедрения естественных наук и реального образования.

Требование практического изучения иностранных языков совпало с требованиями, выдвинутыми двумя основными науками, определяющими собой методику преподавания языка: педагогической психологией и лингвистикой. Педагогическая психология того времени ставит вопрос о несостоятельности методов, опирающихся исключительно на зрительное восприятие. В отношении иностранных языков это означает изучение их только на основе чтения и анализа текста. Перед методикой преподавания иностранных языков встал вопрос о комплексном языковом восприятии, упражняющем не только зрительные, но и слуховые и моторно-речевые функции.

Лингвистические теории второй половины XIX века тоже оказывают большое влияние на изменения в методике преподавания иностранных языков. Если Магер клал сравнительно-исторический метод в основу изучения иностранных языков, то после него методистам пришлось идти дальше, поскольку лингвистика XIX века подошла к изучению фактов живого языка. Так, например, в лингвистике развивается новая самостоятельная область — описатель-

ная фонетика, предметом которой является знакомство с звуковым составом различных живых языков. Развитие описательной фонетики как нельзя лучше совпадает с требованиями практического овладения иностранным языком, в частности — устной речью. Она дает в руки преподавателю ключ к правильной постановке произношения: ему известно положение органов речи, принимающих участие в образовании тех или иных звуков голоса, следовательно он обладает средством для постановки правильного произношения и исправления неправильного.

Наконец, данные лингвистических наук того времени позволяли уточнить роль дословного перевода при вербально-схоластических методах: согласно новым данным, слова одного языка не могут совпадать со словами другого языка, а потому недопустима механическая подстановка слов одного языка под слова другого; каждый язык имеет свои идиоматические обороты, специфические выражения, которые никак не могут быть дословно переведены на какой-либо другой язык.

Мы остановились на фактах, из которых возникло знаменитое в истории методики преподавания иностранных языков движение, известное под именем „реформы“. Оно началось в 70-х годах прошлого столетия и было построено на принципах практического овладения языком, возможно лучшего и точного усвоения произношения и других элементов живой речи. Отсюда позднее возник такой известный метод преподавания, как прямой, или натуральный, — метод, исключающий даже использование родной речи на уроках иностранного языка.

На пути к этому основному методу мы встречаем несколько чисто практических методов, возникших стихийно из потребности дня и послуживших ступенью к новому методу. Основные из них — метод *Берлица* (*Berlitz*) и метод *Гуэна* (*Gouin*).

Метод Берлица.

Система Берлица возникла в Германии, но не нашла там распространения. Автор ее был вынужден эмигрировать в Америку, где в 1878 г. и были открыты его первые школы. Затем они распространились по всему свету и продолжают существовать до настоящего времени в крупных центрах всего мира. По системе Берлица составлены учебники на очень многих существующих языках, причем принцип построения их, расположение материала, типы упражнений, даже содержание их одинаковы для всех языков.

Успех системы *Берлица* объясняется многими причинами, как, например: а) появление ее совпало с потребностью практического овладения иностранными языками, о которой говорилось выше; б) новизна метода и его полная противоположность существовавшим до тех пор методам (активное овладение языком);

в) очень быстро ощутимые результаты работы по устной речи, особенно на первых порах; г) заинтересованность работой по такому активному методу, когда учащий и учащийся постоянно говорят, действуют, пишут, читают.

В своем методе *Берлиц* исходит из утверждения, что иностранному языку надо обучаться таким же естественным путем, каким ребенок обучается своему родному; иностранное слово должно ассоциироваться только непосредственно с предметом или его изображением, его качеством, движением и т. д. Перевод не должен иметь места в преподавании иностранных языков.

В введении к учебнику французского языка автор под заголовком „*Principes généraux*“ излагает свои теоретические установки. Вот некоторые из них: „*Emploi exclusif de la langue enseignée. — Association directe de la pensée avec la langue étrangère sans l'intermédiaire de la langue maternelle.*“

La méthode Berlitz condamne et rejette absolument la traduction: dès la première leçon l'élève n'entend et ne parle que la langue enseignée.“

Тезис этот *Берлиц* мотивирует следующими соображениями: перевод отнимает много времени на уроке и лишает учащихся возможности усвоить исключительно путем слухового восприятия идиоматические особенности языка; перевод мешает проникнуть в дух иностранного языка и обязательно оставляет отпечаток на иностранной речи учащегося; перевод вырывает идиом из его естественного окружения и придает ему не свойственное ему значение; перевод лишает учащегося возможности употреблять грамматические формы, не строя их по образцу родного языка; наконец, перевод является препятствием к тому, чтобы учащийся приучался думать на иностранном языке.

Ход урока. Первая половина урока — устная проработка: учитель показывает предмет (цвет, форму, величину) и называет его несколько раз; после этого он задает самому себе вопрос по поводу этого предмета и отвечает на него; затем он задает вопросы учащимся, ждет самостоятельного ответа или помогает им ответить. Для более верного понимания учитель прибегает к антонимам (*oui — non; long — court; arriver — partir* и т. д.) и примерам.

Вторая половина урока. Учитель читает проработанный устно урок сначала сам, потом заставляет читать учащихся. Собственно читать учащиеся начинают только с 9-го урока, так как 8 первых уроков прорабатываются устно. При проработке уроков второй части учебника упор делается на устную речь, подводящую к пониманию значения новых слов и контролирующую понимание. И на этом этапе, как и на всех дальнейших, *Берлиц* остается врагом перевода. Для объяснения отвлеченных понятий он предлагает далеко не убедительный для нас прием.

On ne doit pas s'attacher à expliquer les mots abstraits pris en

eux-mêmes; il faut se borner à les employer dans des phrases où l'enchaînement fasse clairement ressortir leur sens. *Vivre*, par exemple, peut s'expliquer de la manière suivante: „Puis-je changer de place, puis-je voir et entendre? (*Oui.*) La table peut-elle changer de place, peut-elle voir et entendre? (*Non.*) Pourquoi puis-je changer de place? Parce que *je vis*. Pourquoi la table ne peut-elle pas changer de place? Parce qu' *'elle nè vit pas*. — *Savoir*: Vous *savez* ce que vous avez vu, ce que l'on vous a dit. — Vous *savez* mon nom, comment le *savez-vous*? Je vous l'ai dit. — *Savez-vous* qui est dans l'autre chambre? — *Savez-vous* ce que je fais? Comment le *savez-vous*? Pouvez-vous me dire combien d'argent j'ai dans la poche? Vous ne pouvez pas me le dire. Pourquoi ne pouvez-vous pas me le dire? Vous ne le *savez pas*, vous ne l'avez pas vu.“

Грамматика проходится тоже наглядным путем и выводится из прорабатываемого устно материала, который строится на основе усложняющейся синтаксической конструкции. И в данном случае мы не можем согласиться с приемом, рекомендуемым *Берлицом* для объяснения новых грамматических явлений.

Les différents temps des verbes seront expliqués de la même manière que les mots abstraits, c'est à dire par l'enchaînement des idées, par exemple, si l'on veut expliquer un verbe au passé ou au futur, il faudra faire des questions arrangées de façon à amener naturellement l'idée du passé ou du futur, au lieu de donner des explications grammaticales. Exemples: Pourquoi l'enfant dans la gravure est-il par terre? Parce qu'il est tombé. Pourquoi cet homme est-il fatigué? Parce qu'il a beaucoup marché. Combien de leçons prenez-vous par semaine? Avez-vous pris des leçons l'année dernière? Prendrez-vous des leçons l'année prochaine? etc.

Для иллюстрации сказанного приводим из учебника для взрослых 7-й урок, имеющий целью ознакомить с глаголом avoir в présent de l'indicatif.“

SEPTIÈME LEÇON.

J'ai	vous avez	il (elle) a
je n'ai pas	vous n'avez pas	il (elle) n'a pas
nous avons		ils (elles) ont
nous n'avons pas		ils (elles) n'ont pas

Prenez un livre. Vous avez un livre dans la main. Moi, j'ai deux livres dans la main. Mademoiselle a un chapeau sur la tête. Monsieur *n'a pas* de chapeau. Vous avez des gants. Je *n'ai pas de* gants. Vous avez une robe bleue. Vous avez les yeux bleus; j'ai les yeux bruns.

Vous avez un livre, et moi j'ai un livre; nous avons des livres. Nous avons des crayons. Nous *n'avons pas de* plumes.

Le professeur a un livre; les élèves ont des livres. Les messieurs

ont les cheveux courts. Les dames ont les cheveux longs. Les dames *ont* des chapeaux sur la tête. Les messieurs *n'ont pas de* chapeaux sur la tête.

Avez-vous un livre? Oui, j'ai un livre. (Non, je n'ai pas de livre.) Ai-je un crayon? Mademoiselle a-t-elle un chapeau sur la tête? Avez-vous un chapeau sur la tête? Madame a-t-elle une robe bleue? Avez-vous les yeux noirs? Qu'est-ce que vous avez dans la main? Qu'est-ce que j'ai dans les mains? Qu'est-ce que Monsieur a sur la tête? и т. д.

Отметим, положительные и отрицательные стороны метода *Берлица*. Бесспорным достоинством этого метода является то, что Берлиц первый порывает с вербально-схоластическими методами и на место их ставит изучение живого языка. Он обращается к развитию слухового восприятия, к разграничению языковых трудностей (чтение и письмо на основе предварительных устных проработок), к лексическим и грамматическим упражнениям, вытекающим из проработанного материала. Основной единицей при изучении иностранного языка он считает фразу, а не отдельное слово. Это имеет особенно важное значение как в отношении слов, имеющих несколько значений, которые могут быть поняты только в связи с контекстом, так и в отношении неделимых единиц речи.

Все эти моменты учитываются и в настоящее время нашей методикой преподавания иностранных языков. Однако ряд положений Берлица остается совершенно неприемлемым для нас. Это прежде всего его основной принцип о необходимости изучения иностранного языка теми же путями, какими идет процесс усвоения родного языка. Тут *Берлиц* забывает об особенностях возрастного фактора. Одно дело ребенок 1—2-х лет, язык которого развивается одновременно с мышлением, который живет все время в атмосфере родного языка, эмоционально переживая каждое новое слово и слыша его бесконечное количество раз употребленным в самых разнообразных сочетаниях. Необходимость приспособления к тем или иным условиям жизни играет у начинающего говорить ребенка решающую роль в деле осознания значения слова и его запоминания.

Совсем иначе обстоит дело со школьником, начинающим изучать иностранный язык в возрасте, когда у него уже сложился определенный кругозор, когда он может оперировать с определенным количеством понятий, когда родной язык достиг у него такой степени развития, что он может выражать на нем все интересующие его явления окружающего мира. *Берлиц*, а впоследствии и другие представители прямого метода, идут по ложному пути, полагая, что можно какими бы то ни было методами заставить начинающего изучение иностранного языка забыть родной язык. Здесь еще раз невольно вспоминаются слова Маркса о том, что

„...новичок, научившийся иностранному языку, всегда переводит его мысленно...“ (см. стр. . .). По существу такой страх перед родным языком является совершенно излишним; все доводы *Берлица* против перевода не достаточно убедительны, потому что устранение родного языка как средства семантизации и контроля, а также как средства объяснения грамматических явлений, особенно на начальном этапе, для нас недопустимо.

Помимо указанных педагогических и методических недостатков, метод *Берлица* имеет еще и чисто лингвистические. Самый главный из них — это недооценка сдвигов, которые уже произошли в лингвистике к тому времени, когда *Берлиц* создавал свои учебники. Так, описательная фонетика не находит в его методе никакого отражения: произношение прививается учащимся исключительно путем подражания. Нисколько не учитываются также изменения, происшедшие в области грамматических установок. Оба эти факта отражаются не только на самом фонетическом и грамматическом материале, на способе его трактовки и подачи, но и на том, что учебники *Берлица* для всех языков строятся по одному общему шаблону, без учета специфики каждого языка, которая требует особых приемов для сообщения знаний учащимся.

Метод Гуэна.

Первая книга *Гуэна* вышла в 1881 г. Основные предпосылки его метода те же, что и метода *Берлица*. Беспереводность, наглядность, роль слухового восприятия, фраза как отправная точка изучения иностранного языка; грамматика, вытекающая из текста, и, самое главное, тот же процесс изучения иностранных языков, каким ребенок осваивает свой родной.

Но с этого последнего пункта начинается расхождение между *Берлицом* и *Гуэном*. Если *Берлиц* довольствовался чисто внешней наглядностью — названием предметов, их качеств и действий, — то *Гуэн* обращается к тому, что он называет „внутренней наглядностью“, т. е. способностью на основании чувственного опыта связывать отдельные явления и действия в непрерывную цепь. Наблюдая процесс овладения родной речью у ребенка *Гуэн* приходит к выводу, что каждый ребенок сопровождает все свои действия высказыванием, т. е. названием каждого действия. Эти высказывания составляют непрерывную цепь, отражающую ход мысли ребенка. Этот принцип хронологического названия своих действий *Гуэн* и кладет в основу своего метода. В основе его метода лежит, следовательно, действие, т. е. глагол, вокруг которого группируются другие слова, означающие лиц, выполняющих это действие, время, место и т. д.

Приемы работы по методу *Гуэна* следующие. Учитель проделывает перед учащимися ряд действий, называя каждое из них

несколько раз, затем предлагает ученикам проделать те же действия, сопровождая их тоже высказыванием. В процессе повторения выделяются сначала глаголы, а затем примыкающие к ним по смыслу слова.

Усвоение нового материала протекает устно и закрепляется в письменной форме. В первых упражнениях заключаются фразы следующего типа:

Je me lève, je vais au tableau, je prends la craie, je lève la main, j'écris une phrase au tableau, je pose la craie, je prends le torchon, j'essuie le tableau, je vais à ma place, je m'assieds.

На более продвинутом этапе даются более сложные фразы, заключающие больше слов, относящихся к глаголу.

Например:

Je mange une pomme.

Je passe sous un pommier,
une pomme tombe à mes pieds,
je ramasse la pomme,
je regarde la pomme:
elle est bien mûre.
Je fouille dans ma poche,
je tire mon couteau de ma poche,
je l'ouvre.
Je pèle la pomme,
je coupe la pomme en quatre,
je rejette les pépins et le cœur,
et je mange le reste de la pomme:
la pomme est délicieuse.

Грамматика усваивается тоже в действиях, отраженных во фразах, составленных соответственно тем или другим правилам. Например, для усвоения *passé composé* используется вышеприведенное упражнение, которое дается в следующем виде:

Passé: cette après-midi,

je suis passé...
une pomme est tombée
j'ai ramassé...
j'ai regardé...
elle était bien mûre.
J'ai fouillé...
j'ai tiré...

je l'ai ouvert.
j'ai pelé...
j'ai coupé...
j'ai rejeté...
j'ai mangé...
la pomme était délicieuse.

На более старших ступенях даются значительно более сложные и подробные серии, заключающие сложные конструкции и большое количество новых слов. Например:

LE PATINAGE.

Les patineurs s'en vont patiner.

— L'hiver arrive,
le vent tourne au nord,
et se maintient,
le vent refroidit l'atmosphère,
le froid agit sur les masses liquides,
les eaux se prennent dans les étangs,
la surface gèle,
le froid va croissant,
et la couche de glace s'épaissit.
Les patineurs prennent leurs patins,
et les pendent sur leurs épaules,
ils s'acheminent vers l'étang,
arrivés là, ils s'asseoient sur le bord de l'étang,
attachent leurs patins
et s'aventurent sur la glace,
constatent la solidité,
s'élançant sur la glace
et se livrent au plaisir du patinage,
ils décrivent avec leurs patins les figures les plus
bizarres,
enchevêtrées les unes dans les autres,
vont, viennent et s'entrecroisent
avec une vitesse vertigineuse,
jusqu'à la fatigue.

*arrive
tourne
se maintient
refroidit
agit
se prennent
gèle
va croissant
s'épaissit
prennent
pendent
s'acheminent
s'asseoient
attachent
s'aventurent
constatent
s'élançant
se livrent

décrivent
enchevêtrées
s'entrecroisent*

Материал обучения распадается у *Гуэна* на „серии“, каждая из которых группирует материал вокруг какой-нибудь общей темы: домашняя жизнь, школа, общество, природа, ремесла и т. д. Таких общих, тематически подобранных „серий“ 5; каждая из них заключает 10—15 более мелких тематических „серий“. В каждой из этих мелких серий 50 уроков; каждый урок содержит 20—30 фраз, из которых каждая составляет звено общей цепи.

О положительных и отрицательных сторонах метода *Гуэна* можно приблизительно сказать то же, что мы говорили о положительных и отрицательных сторонах *Берлица*. Однако метод *Гуэна* представляет собой больше системы и цельности; он более продуман и более эмоционален, чем метод *Берлица*. На первых порах обучения иностранному языку „серии“ возбуждают большой интерес учащихся, так как они будят активность и упражняют одновременно все виды человеческой деятельности. К сожалению, это качество быстро переходит в недостаток, так как подражательное повторение фраз превращается скоро в механическое повторение, о содержании которого учащиеся перестают думать.

Кроме того, полное отсутствие естественной формы разговора-диалога и связного текста придают искусственный характер всей работе, особенно ввиду чрезвычайного дробления каждой серии и придумывания натянутых а иногда нелепых ситуаций.

Ни метод *Берлица*, ни метод *Гуэна* никогда не применялись целиком в школе. Отдельные элементы того и другого охотно использовались и используются до настоящего времени как педагогами, так и авторами учебников. В чистом же виде оба эти метода, будучи до крайности утилитарны, не дают представления об общеобразовательном значении иностранного языка и не подводят учащихся к знакомству с культурой данного народа.

Однако не следует забывать, что именно эти два метода стоят на пороге того этапа, который в методике преподавания иностранных языков называется периодом „реформы“.

Новый метод.

Новый метод преподавания иностранных языков, который известен под названием „прямого“, или „натурального“, возник на хорошо подготовленной почве. Выше мы указывали на те общественные, политические и экономические факторы, которые вызвали необходимость изменения в корне всей системы школьного преподавания иностранных языков.

Только что рассмотренные методы *Берлица* и *Гуэна* явились первыми предвестниками того нового, что должно было смести старые, застывшие методы с их зубрежкой столбцов слов и грамматических правил, искусственным составлением фраз, формальным анализом текста и, в лучшем случае, заучиванием наизусть нелепых диалогов.

Начало „реформы“ в преподавании иностранных языков приурочивают обыкновенно к определенной дате. Это — 1882 год, когда появилась знаменитая брошюра немецкого ученого *Фиэтора* (Viëtor) под заглавием „Der Sprachunterricht muss umkehren“. *Фиэтор* призывает к коренной перестройке преподавания иностранных языков и указывает пути для этой перестройки. Его призыв встречает горячий отклик в среде педагогов, лингвистов и психологов того времени. Движение ширится и растет, оно получает поддержку общества и выливается в конечном итоге в форму „прямого“ метода, который в начале XX столетия находит официальное признание со стороны министерств народного просвещения ряда стран.

Остановимся на установках *Фиэтора* и тех, которые развили его взгляды и применили их на практике.

Цель изучения иностранных языков у основателей прямого метода как будто та же, которую ставили *Берлиц* и *Гуэн*; изучение живого языка методами, дающими возможность практи-

чески овладеть чтением, разговором и письмом на иностранном языке. Однако за этой общей формулировкой кроется гораздо более глубокий подход к изучению языка, чем это было у двух названных авторов.

Фиэтор и другие деятели этой эпохи выдвигают наряду с практическими установками и задачи общеобразовательного порядка: 1) изучение языка не должно опираться только на подражание, оно должно быть основано на сознательном усвоении звуковой, грамматической и лексической сторон языка; 2) оно должно знакомить учащегося с культурой народа, язык которого изучаешь. Цель прямого метода сформулирована на Берлинском съезде неопфилологов в 1892 г.: „Непосредственная задача преподавания новых языков это — сделать доступным ученику понимание французских и английских авторов, научить их быстро и уверенно схватывать смысл чужой речи и свободно пользоваться простыми формами обиходного языка как в устной, так и в письменной форме; но у него есть и другая непосредственная задача, это — задача развить в учащихся понимание особенностей духовной и материальной культуры чужого народа“.

Выдвинутая цель определяет методы работы, направленные на приобретение знаний и на развитие навыков. Посмотрим, как преломляется в прямом методе обучение произношению, грамматике, лексике.

Произношение. С именем *Фиэтора* связывается первое представление о вводном фонетическом курсе, который по существу сводится к разграничению артикуляционно-слуховой и зрительно-орфографической сторон языка. Первые уроки строятся так, что учебник с орфографическими текстами исключается из преподавания, и, таким образом, трудности механизма расшифровки чтения и письма устраняются. Занятия проходят устно, учащийся получает слуховые впечатления и пытается воспроизводить слышимое, подражая преподавателю. При прохождении наиболее трудных звуков дается объяснение их артикуляции, заимствованное из физиологии звуков речи и описательной фонетики, а также фонетическая транскрипция. Только после того, как у учащегося создались необходимые артикуляционно-слуховые навыки, переходят к чтению и письму орфографических текстов.

Грамматика. Не делая грамматику исходным и почти единственным видом работы, как это имело место при синтетическом, аналитическом и генетическом методах, прямой метод, тем не менее, уделяет ей значительно больше внимания, чем это делали *Берлиц* и *Гуэн*. *Фиэтор* и его единомышленники не признают грамматики, обязательно построенной по образцу латинской грамматики. Они требуют, чтобы это была грамматика данного, живого, языка, отражающая все его особенности, и чтобы она преподавалась в живой форме. Для этого она должна выводиться из текста

5-й тезис: Грамматика должна проходиться индуктивно.

6-й тезис: Классное чтение должно стоять в центре преподавания и должно иметь в виду, главным образом, современную прозу.

7-й тезис: История литературы, как таковая, исключается из курса.

8-й тезис: В средних и старших классах, кроме классного чтения, непременно должно проводиться также домашнее чтение.

9-й тезис: При устройстве школьных праздников весьма рекомендуется декламация на иностранном языке.

10-й тезис: Главное место среди письменных упражнений в средних и старших классах должны занимать так называемые свободные работы.

Не меньшее значение для внедрения нового метода имеют решения происходившего в Париже в 1900 г. I Международного конгресса преподавателей иностранных языков, на котором, между прочим, выступали и горячие защитники *Берлица*.

Официально новый метод впервые признается циркулярами министерств народного просвещения двух стран: Пруссии в 1901 г. и Франции — тоже в 1901 г. (министерство *Жоржа Лэга*) (*Leugues*). В 1902 г. появляется официальная программа преподавания иностранных языков по прямому методу. Мало-помалу этот метод признается официально и в других странах Европы. Утверждается он и в Америке. Что касается России, то тут он вводится циркуляром министерства народного просвещения в 1901 г. К сожалению, появление его не было достаточно подготовлено. Преподавание иностранных языков в средних учебных заведениях было поставлено плохо, внимание, оказываемое ему со стороны учащихся и учащихся, было явно недостаточно. Квалифицированных учителей, практически и теоретически владевших языками и действительно интересовавшихся своим делом, было очень мало. Поэтому вся дискуссия о старом и новом методах, которая так волновала в течение многих лет умы педагогов зарубежных стран, в России прошла почти полностью мимо наиболее заинтересованных в этом деле людей.

Развитие нового метода.

Было бы ошибочно думать, что официальное признание нового метода окончательно закрепило его позиции, что он безоговорочно был принят всюду и одинаково успешно применялся всеми педагогами. Споры вокруг него продолжались на протяжении всего периода его существования. Многое в этих спорах может быть объяснено тем, что люди, применявшие на практике методы, выработанные *Фиэтором* и его сторонниками, отошли от их основных установок, впали в крайность, например, в отношении приме-

нения родного языка, места и роли грамматики и пр. Они часто подходили со слишком практической меркой, вульгаризировали метод или попросту скатывались к методу *Берлица*.

Самый главный вопрос, по которому не могли прийти к соглашению сторонники старого и нового методов, это был вопрос о роли и месте родного языка. Сторонники старых методов упрекали, и часто вполне основательно, своих противников в том, что стремление к беспереводному объяснению слов лишает преподавание четкости, что у учащихся сплошь и рядом образуются очень смутные и неопределенные представления о значении слов. При таких условиях учащиеся привыкают угадывать (и не всегда правильно) смысл текста, что приучает их к поверхностному отношению к языку. Второй недостаток прямого метода, на который ссылались его противники, это — отсутствие систематического курса грамматики. Обрывочные сведения, усваиваемые в связи с текстом, не углубленные путем анализа, не давали точного представления о грамматической системе данного языка в целом, откуда опять — неточность понимания многих языковых явлений. Кроме того, новому методу ставилась в минус его слишком большая утилитарность, лишавшая языки их общеобразовательного значения. Многие из указанных недостатков становились ясными самим педагогам в процессе работы по этому методу. Вообще о действительных результатах работы можно было судить только в итоге прохождения какой-то определенной программы. Этот срок наступил после 5—6 лет работы, и тут у многих преподавателей появилось разочарование. На начальном этапе работы, когда все могло быть усвоено путем наглядности, когда еще не было необходимости в сложных грамматических формах, результаты сразу казались блестящими. Но по мере более углубленного изучения языка, весь арсенал приемов прямого метода не мог заменить систематически изложенного курса грамматики и правильно понятого значения слов и выражений.

Разочарования эти привели к тому, что уже в 1906 г. программы французского министерства народного просвещения, выработанные в 1902 г., были переработаны. II Международный конгресс преподавателей иностранных языков в Париже в 1909 г. еще ярче показал, что прямой метод в чистом виде не оправдал возлагавшихся на него надежд. Характерно то, что основные доклады конгресса посвящаются вопросу о роли и месте грамматики в преподавании иностранных языков и о методе ее преподавания. Волна недовольства нарастает, представители прямого метода идут на уступки. Постепенно нарождается новый метод, в основном опирающийся на прямой, но включающий в работу гораздо больше элементов родного языка, например перевод как способ объяснения слов, выражающих отвлеченные понятия, как прием уточнения смысла, как прием контроля. С другой стороны, и грамматика

вводится в систему: материал проходит концентрически, но в итоге систематизируется. Это — „смешанный“ метод, который окончательно утверждается в школе и существует в ней до настоящего времени с большим или меньшим уклоном в сторону то прямого, то грамматического метода. Тем не менее и при этом новом методе роль иностранных языков оставалась чисто служебной, общеобразовательного значения они все еще не имели. Однако, как показали последующие события, а главным образом империалистическая война 1914—1918 гг., такая служебная роль новых языков оказалась явно недостаточной. Встал вопрос о том, что изучение новых языков не может более ограничиваться только приобретением практических навыков. Оно должно носить общеобразовательный характер, давать знание той страны, язык которой изучается, ее культуры, ее социального строя и общественных отношений. Наряду с этим учащемуся надо дать некоторое понимание жизни самого языка, внушить ему представление о языке как о факте социального порядка, связанном с другими сторонами общественного развития. О значении, которое придавалось во Франции иностранным языкам как дисциплине общеобразовательного характера, можно судить по той победе, которую новые языки одержали во французской средней школе в 1924 г. Как известно, в 1902 г. во Франции была проведена реформа средней школы, в связи с которой вторая ступень школы была двух типов: секция *А* с латинским языком и секция *В* без латинского языка, но с двумя иностранными языками. В 1923 г., т. е. двадцать лет спустя после реформы 1902 г., французское министерство в лице *Берара* проводит реформу, по которой различие между секциями *А* и *В* начинается только со второго концентра, во всех же первых классах средней школы вводятся обязательно латинский и греческий языки. Этот новый план просуществовал всего до 1924 г., когда декрет *Берара* был отменен и иностранным языкам было возвращено то место, которое им было предоставлено в 1902 г.

Наряду с борьбой за признание общеобразовательного значения иностранных языков как учебной дисциплины мы находим в период, последовавший за войной, попытки научного обоснования методики и максимальной рационализации ее.

Работа в этом направлении за последние два десятилетия идет по следующему пути: рационализация словарного запаса, проблема преподавания устной речи, проблема чтения. Вопрос рационализации словарного запаса встал впервые в Америке в связи с рационализацией учебника иностранного языка вообще. В 1927 г. появляется работа *Ууда* (*Wood* „New-York Experiments with New-Type Modern Languages Texts“), в которой он настаивает на необходимости научного пересмотра словарного материала учебников. Его наблюдения привели его к выводу, что со словарным

запасом учебников иностранных языков дело обстоит прямо катастрофически: после анализа 16 начальных учебников французского языка он нашел, что из 6000 слов, составляющих общее количество слов всех учебников, общих слов оказалось всего 134. Работа *Ууда* послужила сигналом к пересмотру вопроса о словаре. В Америке выходит ряд словарей употребительных слов, так называемых „частотных“ словарей. Вот главнейшие из них: французские словари — *Henmon*, French Word-Book, 1923—1924, *Vander Beke*, French Word-Book, 1926. Английские словари — *Thorndike*, The Teacher's Word-Book, *Palmer*, Interim Report on Vocabulary-Selection, 1930, Second Interim Report on Vocabulary-Selection, 1933, и наконец *West*, English Words for all Occasions, 1933.

Несмотря на ряд несовершенств, которые мы находим в некоторых из перечисленных словарей, как, например, недостаточно объективный принцип отбора слов, неправильный взгляд на слово, как на орфографическую, а не на лексическую единицу, отсутствие многозначности слов и пр., следует признать, что создание подобных словарей является очень ценным вкладом в методику преподавания иностранных языков. Это есть одно из достижений зарубежной методики, которое должно быть как можно скорее перенесено в нашу работу. Создание рационализированных текстов является насущным вопросом для нашей школы, а оно возможно только при наличии словарей употребительных слов. Само собой разумеется, что ни один из перечисленных выше словарей не может быть использован нами при составлении учебников, прежде всего потому, что идеологически частотность слов буржуазных стран не может совпадать с частотностью наших слов. Нам нужен собственный, советский, словарь частотности, в котором были бы учтены опыт и ошибки зарубежных словарей.

Проблема отбора словарного запаса интересует также современного французского методиста *Маршана* (*Marchand*): „On enseigne d'ordinaire les langues étrangères comme si elles étaient comparables à des tas de pierres, comme si l'on pouvait, sans inconvénient, introduire les mots où l'on veut et quand on veut“, говорит *Marchand*. („L'enseignement des langues vivantes par la méthode scientifique“). Слова должны вводиться согласно их коэффициенту употребительности. Коэффициент же употребительности определяется той постепенностью, с которой слова возникают у ребенка, когда он учится говорить на родном языке. *Маршан* рассматривает нарастания следующего порядка:

1) **Этимологические.** „Все французы, — говорит он, — выучивают слово *pouvoir* раньше слов *possible*, *possibilité*, *impossibilité* и т. д.

2) **Семантические:** а) постепенность в пределах смысла одного и того же слова: *entendre* — слышать, раньше чем *entendre* —

понимать; б) постепенность в синонимах: *bout* — раньше *extrémité*; в) постепенность в словах, смысл которых состоит из нескольких элементов, например слова *durer* и *toujours* выучиваются раньше, чем слово *éternel*. Такое же нарастание трудностей он наблюдает и в употреблении грамматических форм.

На основании изложенных принципов *Marchand* строит очень интересный начальный учебник, в который он включает слова и грамматические формы, учитывая указанную постепенность.

Последние искания в области рационализации преподавания устной речи связываются с именем *Пальмера (Palmer)*. Этот английский педагог с многолетним опытом, возглавляющий Исследовательский институт английского языка в Токио, создал интересную методическую систему, направленную на развитие правильного навыка живой разговорной речи. Однако, желая использовать опыт *Пальмера*, мы должны сугубо критически подойти к его выводам. Прежде всего для нас вполне ясно политическое лицо *Пальмера*; его деятельность — это открытая пропаганда английского языка на Востоке как единственно желательного „общего“ языка. Теоретически он основывает свои выводы на данных психологии поведения, сводящей весь комплекс языковой деятельности человека к механической реакции на простой раздражитель. Лингвистически *Пальмер* является сторонником формальной школы, что также ведет к механистическому пониманию языка. Отсюда явно механистический характер многих приемов, предлагаемых *Пальмером*: подстановка одних элементов вместо других (подстановочные таблицы), заучивание наизусть стандартов („катенизация“, механическая грамматика).

Пальмер — горячий защитник прямого метода, противник использования родного языка на уроках иностранного. Он считает, что единственным путем к овладению всеми сторонами языковой деятельности является устная речь. Устной же речи можно научиться только тем путем, каким ребенок учится своей родной речи, а именно, употребляя язык в его устной форме, обходясь совершенно без перевода и опираясь на прямые ассоциации. В этой части мы видим полное совпадение взглядов *Пальмера* со взглядами сторонников прямого метода. Но этим и ограничивается все сходство. В то время как они бросали учащегося в море новых звуков, слов, грамматических форм, *Пальмер* разрабатывает тщательно продуманную систему приемов, опирающихся на строго рационализированный словарь.

Цель обучения иностранному языку, выдвигаемая *Пальмером*:

- а) понимать иностранный язык, когда на нем говорит иностранец;
- б) понимать иностранный язык, когда на нем пишет иностранец (читать);

в) говорить на иностранном языке так же, как на нем говорит иностранец.

г) писать на иностранном языке так же, как на нем пишет иностранец.

Как мы видим, цель — полное, всестороннее овладение иностранным языком, что вряд ли достижимо в средней школе при самых рационализированных методах. Пути к достижению этой цели по установкам Пальмера следующие:

Расчленение (то, что он называет — сегрегация) языковых трудностей, т. е. языкового материала, на следующие аспекты: фонетический, орфографический, этимологический, семантический, синтаксический (по Пальмеру — эргонический), непосредственное выражение мысли, непосредственное понимание. Первые пять аспектов изучаются путем последовательных и систематических упражнений. Два последние тесно переплетаются с основным положением Пальмера об активной и пассивной работе по языку. Он исходит из той предпосылки, что, прежде чем ребенок начинает говорить на родном языке, он проходит через период пассивного накопления какого-то количества языкового материала. Такой же период пассивного накопления должен быть у учащегося, изучающего иностранный язык: для активного воспроизведения ему следует давать только тот материал, который был воспринят пассивно. Отсюда у Пальмера перегиб в сторону подсознательных упражнений в виде слушания учащимися на начальном этапе в течение многих часов фраз, которые они почти не понимают.

В вопросе семантизации (раскрытия значения слов) мы находим у Пальмера некоторую уступку переводному методу, так как приемы семантизации у него даются в следующем виде: наглядность, перевод, определение значения, контекст. Пальмер, рассматривая сравнительные достоинства каждого из этих четырех приемов, указывает на степень их применения в зависимости от языкового материала.

Для овладения правильной речью необходимо исходить только из правильной же речи. Учащемуся должна быть дана возможность произносить только правильные фразы. Отсюда необходимость заучивания наизусть тех элементов, которые *Пальмер* называет „первичным материалом“ (это отдельные элементы предложений и целые предложения), для того, чтобы быть в состоянии сознательно комбинировать из них более сложные, но правильные же единицы — „вторичный материал“. *Пальмер* указывает конкретно те виды языковых единиц, которые должны быть заучены наизусть, а затем развертывает градуированную систему упражнений, расположенных в порядке возрастающей трудности. Градация трудностей должна соблюдаться не только в отношении упражнений, но и в отношении лексических единиц, входящих в эти упражнения. Словарный материал, вводи-

мый в речь учащихся, должен быть отобран с большой тщательностью. Он должен состоять из наиболее часто употребляемых и наиболее характерных словарных единиц. Такой словарь по мнению Пальмера является микрокосмом языка и должен быть построен на принципах частотности, синтаксической комбинируемости, конкретности, пропорции и общей целесообразности.

Наибольший интерес представляет система упражнений, разработанная Пальмером для создания правильных навыков устной речи. Приводим сводную таблицу видов работы для развития устной речи на разных этапах обучения. *Palmer, The Oral Method of Teaching Languages.*

ЧИСТО РЕЦЕПТИВНАЯ РАБОТА.

1) Подсознательное понимание.

Учащийся молчит и лишь слушает речь преподавателя.

Образец первого урока французского языка:

Regardez! Voilà la fenêtre! On appelle ça une fenêtre. Regardez tous! C'est la fenêtre.

Regardez! Voilà la porte. C'est une porte. Ce n'est pas la fenêtre. C'est une porte. Je touche la porte. J'ouvre la porte. Je ferme la porte.

Je vais à la fenêtre. Je regarde la fenêtre. Regardez la fenêtre. Je la touche. C'est une fenêtre.

Regardez la porte! Regardez la fenêtre. Regardez le plafond. Ça, c'est le plafond.

Ceci n'est pas le plafond. C'est le plancher. Je regarde le plancher. Je regarde le plafond. Je regarde la fenêtre. Je regarde la porte.

Voici la table. Voici la chaise. Je vais à la table et je la touche. Je prends la chaise et je la mets près de la table.

Le livre. Voici le livre. On appelle ça un livre. Je mets le livre sur la table — и т. д.

2) Сознательная устная ассимиляция.

Учащийся еще не отвечает, но от него требуется концентрировать внимание на одном из явлений, которые он слышит в потоке речи преподавателя, например на отдельных звуках, на интонационных словах, на логическом ударении и т. д.

3) Тренировка в выполнении приказаний.

Учащийся еще молчит, но выполнением приказа показывает, что он понимает, тем более, что тут соблюдается определенная градация: от приказа в двух словах до очень сложного.

РЕЦЕПТИВНО-ПРОДУКТИВНАЯ РАБОТА.

От учащегося требуется устный ответ.

1) Репродукция — повторение за учителем, с точной имитацией его речи вплоть до заучивания наизусть звуков, слов, фраз, разговорных формул, отрывков,

2) Обусловленный разговор.

Диалог:

а) вопросы и ответы (очень разнообразные, все усложняющиеся по форме, часто носящие характер подстановочных таблиц)

б) приказания и ответы

в) заканчивание фраз

3) Обусловленный разговор в форме групп.

а) Контекстная работа

б) Обусловленный разговор (диалог) в разнообразной форме.

Подразделяется на громадное количество типовых разговорных групп.

НОРМАЛЬНЫЙ РАЗГОВОР.

Он возможен только тогда, когда проделаны все предыдущие упражнения. Он совершенно бесполезен для исправления плохих языковых навыков.

Необходимо еще остановиться отдельно на „подстановочных таблицах“ Пальмера, принявших у нас столь широкое распространение, но не всегда, к сожалению, удачно применяемых. Пальмер посвящает им отдельную книгу: *Colloquial English. 100 Substitution Tables.* 1930. В ней он исходит из своего основного принципа о том, что к правильной речи можно прийти только через правильную речь, а потому учащимся нельзя позволять делать ошибки. Подстановочная же таблица является именно той жесткой рамкой, в пределах которой учащийся не может сделать ошибки. Конструкция всегда будет правильной, поскольку вся работа учащегося сводится к замене одних слов и форм другими. Подстановочные таблицы могут служить для фонетических упражнений, для построения правильных синтаксических конструкций, для разработки и закрепления сложных грамматических форм, для закрепления словарного запаса.

Приводим образец подстановочной таблицы из книги Пальмера „*Colloquial French*“, 1934.

Est-ce que	{	je le ferai	si je suis	ici
		je viendrai	si tu es	là
		je lui donnerai	s'il est	en haut
		je le lui montrerai	si nous sommes	en bas
		je le lui expliquerai	si vous êtes	chez moi
		je l'aurai	s'ils sont	en France
		je le dirai	si je ne suis pas	fatigué
		je le finirai	si tu n'es pas	prêt

Подстановочные таблицы являются одним из тех элементов системы *Пальмера*, который может быть перенесен в наше преподавание иностранных языков, но с очень большими ограниче-

ниями. Мы ни в коем случае не можем принять подстановочную таблицу ни как метод, копирующий подсознательный процесс, которым мы воспринимаем наш родной язык в детстве, ни как прием чисто механического построения и повторения предложения. Подстановочные таблицы мы относим к серии тренировочных упражнений, развивающих навык устной речи. Но к этому упражнению, как и ко всякому другому, мы предъявляем прежде всего требование не только правильности формы, но и доброкачественности содержания.

Механическая же подстановка случайных слов ведет к тому, что составленные учащимися таблицы бывают часто не только бессмысленны, но и вредны. Мы можем обращаться к подстановочным таблицам 3—4 раза в месяц, используя их на начальном этапе как один из приемов закрепления лексико-грамматического материала, а на среднем и старшем этапах — как отправную точку для грамматического анализа и построения сложных синтаксических конструкций.

К тем элементам системы *Пальмера*, которые могут быть в той или иной мере перенесены в нашу методику, следует отнести его идею о развитии слухового восприятия учащихся (конечно, не в такой мере, как у него), градуированную систему вопросов и ответов, предупреждение ошибочных оборотов, и наконец, чрезвычайно важный вопрос создания словаря („микрокосма“ по *Пальмеру*), включающего действительно полезный и нужный словарный запас для каждого этапа обучения.

Наряду с этим мы никак не можем согласиться с целым рядом установок *Пальмера*. Прежде всего, мы категорически отмечаем его империалистические взгляды на роль английского языка на Востоке; затем, безусловно ошибочной для нас является его теория о том, что изучение иностранного языка должно повторять собой тот процесс, которым ребенок воспринимает речь. Подсознательное восприятие языка, естественное для 1—2-летнего ребенка, идущее у него параллельно с развитием сознания и накоплением понятий, невозможно у начинающего изучать иностранные языки 12—13-летнего школьника, у которого подсознательные процессы уже уступили место сознательным. Помимо этого у *Пальмера* не проводится никакой дифференциации приемов в зависимости от возраста учащегося, целевой установки и других конкретных условий. Потому-то столь неуместными оказывались часто те или иные приемы *Пальмера*, некритически переносившиеся нашими преподавателями в самые разнообразные аудитории.

Далее, его категорическое деление языковой работы на „активную“ и „пассивную“, с выделением упражнений на развитие „пассивного восприятия“ является для нас отголоском педологии, господствующей в буржуазной школе. Абсолютно-„пассивного“ владения языком не может быть. Если ученик понимает речь, значит он уже не

пассивен. Прием же *Пальмера* на слушание, когда ученик слушает, а не понимает, для нас совсем неприемлем. Не можем мы согласиться с этим автором и в отношении роли родного языка. Даже признавая перевод одним из приемов семантизации, он боится его и предпочитает беспереводные методы. Мы, не колеблясь, заявляем: родной язык — верный союзник, к которому мы обращаемся и для раскрытия значения, и для закрепления, и для контроля, и для сравнения. Что касается положения о заучивании наизусть, то мы считаем его очень ценным методическим вспомогательным приемом, но ни в коем случае не основным, как это проводится у *Пальмера*.

Также неприемлемо для нас и отношение *Пальмера* к грамматике: в начальном периоде ее нет совсем, она поглощается лексикой, идиоматикой, фонетикой. Синтаксис надо максимально рационализировать путем механизации процесса речи. На старших ступенях обучения грамматика признается, но это главным образом „историческая грамматика, основанная на формальной“. В нашем преподавании не может быть механизированного употребления грамматики без осознания грамматических форм. Наша школа должна дать законченную, осознанную учащимися грамматическую систему, с возможными экскурсами в область истории языка.

В поисках той же рационализации преподавания языков некоторыми методистами выдвигается вопрос о двуязычии, т. е. о существовании в сознании двух языковых систем. Исследование ими этого явления приводит к выводу о том, что изучение второго языка в его активной разговорной форме сопряжено с преодолением больших трудностей и что эти трудности больше тех, которые стоят перед учащимися при усвоении второго языка для понимания устной речи и текста. В связи с этим английский методист Уэст (West) выдвигает в своей книге „Двуязычье“ проблему о перестройке порядка работы, установившегося после „реформы“.

Он утверждает, что наиболее продуктивным методом изучения языка будет тот, при котором не будет происходить одновременного развития практических навыков, т. е. понимания речи, владения ею, чтения и письма, а эти функции будут развиваться независимо одна от другой. Так как основной из них и наиболее легкой является чтение, то Уэст и предлагает начинать с него.

На основе наблюдений над двуязычной средой в Бенгалии он приходит к заключению, что жителю Бенгалии необходимо в первую голову уметь читать. Говорить же он научится, когда это ему понадобится, легче и скорее, если у него хорошо развит навык чтения. Подчиняя всю методику преподавания иностранных языков интересам чтения, Уэст предъявляет большие требования и к методу и к материалу. Обучение чтению должно протекать не только

изолированно от других видов работы, — оно должно протекать в исключительно естественных условиях.

Главное место в методе Уэста занимает организация материала для чтения. Это — специально составленные рассказы с интересной для данного возраста фабулой. Большое внимание уделяется отбору слов: он произведен по принципу употребительности и полезности, а также благодаря большому количеству прекрасно выполненных иллюстраций и вопросов, предшествующих тексту и вводящих в содержание. Ввиду того, что число новых слов строго ограничено (6 новых слов на страницу текста или одно слово на 50 известных), нормы включения и повторения их точно установлены, учащийся запоминает их в контексте. Благодаря этой же организации словарного материала учащийся при чтении не теряет нити содержания и читает большими количествами (не строчками, а страницами), испытывая удовольствие при чтении. Для проверки понимания прочитанного тексты сопровождаются вопросами более детального характера, чем те, которые давались перед текстом. Для подтверждения своих выводов Уэст провел эксперимент на понимание читаемого и темп чтения, и получил блестящий результат: в 17 недель 26 восьмилетних мальчиков обнаружили успехи, которые достигались обычно после 2½ лет.

За последние годы Уэст пошел дальше — он выработал метод обучения устной речи, как этапа, следующего за чтением. Уэст идет по другому пути, чем Пальмер. Он против прямого метода, который отнимает слишком много времени у учащегося своими приемами развития слуховых навыков и построения вопросов и ответов. Уэст считает, что преподаватель должен быть главным образом организатором учебного процесса. Прорабатывать же материал в строго организованном порядке должен сам учащийся путем разговора. Уэст дает очень интересные типы упражнений на развитие устной речи, построенные на тщательно разработанном словаре, на принципе постепенного включения новых слов и на продуманном художественном оформлении.

Из всей системы Уэста безусловно заслуживает внимания его принцип построения текстового материала, развивающий навык тихого чтения, и система упражнений, способствующая развитию этого навыка.

Но для нас ни в коей мере не приемлема его основная установка о необходимости выделять чтение из других видов работы. В нашей школе нет места работе, отрывающей активное овладение языком, от владения, доведенного только до степени понимания, — работе, развивающей лишь одну какую-нибудь сторону языковой деятельности. Мы должны стремиться к одновременному гармоничному развитию слуховых, речевых и зрительных восприятий наших учащихся.

МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ.

Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. указывает, каким должен быть метод преподавания всех предметов в начальной и средней школе. Эти указания равным образом относятся и к методике преподавания иностранных языков. Борясь против применения какого-либо одного универсального метода, школа должна использовать все богатство и многообразие методических приемов, вытекающих из конкретных условий работы.

В постановлении говорится, что учитель должен оживлять урок демонстрациями опытов и приборов, экскурсиями, практическими занятиями. Словесные, схоластические методы преподавания должны уступить место наглядным, живым, увлекательным.

Методические приемы, применяемые в форме, доступной для возраста каждого отдельного класса, должны варьироваться с таким расчетом, чтобы языковые факты, предусмотренные программой для данного этапа, легко усваивались детьми и прочно запоминались ими.

В советской школе не может быть споров о „прямом“ или „переводном“ методе. Это — уже пройденный этап. Никому не придет в голову преподавать нашим детям французский язык, опираясь исключительно на наглядность и непосредственную ассоциацию слова с предметом и отстраняя родной язык, как это требовалось при применении прямого метода. Основной принцип прямого метода, гласящий, что изучение иностранного языка школьниками должно идти теми же путями, что и изучение родного языка начинающим говорить ребенком, сейчас окончательно отвергнут. Недооценка научного обоснования методики, чрезмерное значение, придаваемое прямой ассоциации, недооценка роли родного языка, узкий практицизм — все это делает невозможным применение прямого метода в советской школе. На этом факте, к сожалению, приходится настаивать, потому что до настоящего времени у нас встречаются педагоги, злоупотребляющие приемами прямого метода и боящиеся прибегать к родному языку в работе не только в средней школе, но даже и в высшей.

С другой стороны, неприемлем и метод, исходящий исключительно из сравнения фактов родного языка и иностранного, игнорирующий роль ассоциации, инициативы, догадки, объяснения фактов языка в пределах самого языка, изгоняющий живую речь как основу работы над языком. Прошло время, когда считалось, что каждому отдельному слову одного языка можно найти точный эквивалент в другом языке, когда процесс изучения иностранного языка подменялся процессом механической подстановки слов и грамматических форм родного языка на место слов и грамматических форм иностранного языка (например, работа по учебникам *Margot, Rancy* и пр.). Вести преподавание иностранного языка,

пользуясь одним переводным методом — это значит не учитывать специфики родного и иностранного языков, не считаться с фонетическими, лексическими и грамматическими особенностями каждого языка. Это значит исходить всегда из строя родного языка и стараться подогнать под него все грамматические явления иностранного языка. Чисто-переводный метод, подводящий учащихся к пониманию иностранного текста только через призму родного, но не развивающий навыков устной речи и беспереводного понимания текста в своем чистом виде, не может и не должен находить применения в советской школе. Между тем, крайности, о которых говорилось в отношении прямого метода, наблюдаются в средней и высшей школе и в отношении переводного. До настоящего времени встречается немало учителей, кладущих в основу языковой работы неосознанное заучивание грамматических правил и почти дословный перевод текстов. Было бы однако ошибочно утверждать, что методика преподавания иностранных языков в советской школе должна строиться без учета некоторых элементов этих двух методов.

Проблема взаимоотношения родного и иностранного языков интересовала и продолжает интересовать очень многих методистов как у нас, так и за рубежом. Большинство из них проводит мысль, что при обучении иностранному языку необходимо считаться с теми знаниями и навыками, которые создались у учащихся в процессе изучения родного языка.

Основная проблема, стоящая перед педагогом, это не исключать употребление родного языка из преподавания, а использовать его во всех видах работы для быстрее овладения иностранным языком. Конкретные случаи употребления родного языка в средней школе, в основном, можно свести к четырем: 1) родной язык как прием для фонетических, лингвистических и грамматических сравнений, 2) как прием разъяснения и уточнения новых фактов, 3) перевод как прием контроля понимания и, наконец, 4) перевод как самоцель. Во всех указанных случаях родной язык является не врагом, а верным союзником, который должен способствовать развитию всех языковых навыков, но никак не тормозить это развитие. Для этого необходимо определить удельный вес, характер и форму родной речи в каждом классе.

Начальный этап. Во взрослой аудитории, где учащийся уже имеет в своем распоряжении прочную языковую базу родного языка, он вполне сознательно заменяет ее другой, иностранной. Этот момент сравнения с самого начала обучения языку проникает во все виды работы. В школьной же аудитории, при изучении иностранного языка в 11—12-летнем возрасте, удельный вес родного языка снижается. В этом возрасте навыки родного языка еще не настолько прочны, чтобы им приходилось вести упорную борьбу с наступающими и вытесняющими их навыками иностранного языка. А поэтому удельный вес его в процессе преподавания должен быть

ниже. В V классе родной язык нужен преподавателю как для организации начальной стадии обучения, так и для объяснения. На родном языке проводятся беседы, при помощи которых педагог знакомится с классом, высказывает свои требования, касающиеся дисциплины, приемов работы, содержания учебного материала. На родном же языке проводится вводная беседа о стране изучаемого языка, о самом языке, а также даются все объяснения, касающиеся вводного курса. Здесь момент фонетических сравнений выступает на первый план. Однако важно не только объяснить на родном языке разницу звуковой системы родного и иностранного языков и условия образования звуков, но необходимо и выяснить в первую очередь, есть ли у учащихся навык анализировать звуковую сторону родного языка, имеют ли они элементарные понятия о разнице между звуком и буквой. Сравнения фонетической системы родного языка с фонетической системой изучаемого иностранного языка относятся к методу сознательного сравнения и могут иметь место в самом начальном периоде обучения языку. Беспереводная работа в V и отчасти в VI классах имеет в виду больше момент подачи нового материала и его закрепления, чем контроля понимания. В этих классах в основе работы лежит устная проработка нового лексического материала, которая представляет много возможностей для беспереводной работы по языку. На этой ступени наглядность является преобладающим приемом объяснения новых слов. Все, что можно показать: сам предмет с его качествами и действиями или изображение этого предмета, движение и жест учащегося и педагога или изображенных на картине лиц — должно быть использовано на уроке. В V классе, при проведении вводного курса, и в последующий за ним период, в основу работы по развитию устной речи берутся упражнения типа подстановочных таблиц. Каждый заменяемый элемент может быть доведен до сознания детей без перевода: форма остается та же, содержание же меняется.

Объяснение и закрепление лексического материала и фразеологических единиц может идти в первые годы при ограниченном участии родного языка. Этого нельзя сказать о контроле усвоения этого материала. Наряду с приемами беспереводного обучения, рекомендуемыми прямым методом, как, например, наглядность, пример, описание, мы считаем совершенно обязательным проверять понимание усвоенного путем перевода. Не допуская ни в коем случае перевода текста фразы за фразой, следует требовать перевода текста (как бы короток и элементарен он ни был) по абзацам или же перевода только трудных для осознания и для запоминания мест. В V—VI классах не менее важна роль родного языка при объяснении всех грамматических явлений. Родной язык здесь обязателен, как средство не только сравнения форм иностранного и родного языков, но и объяснения их.

Второй этап. В VII и VIII классах соотношение родного и иностранного языков принимает иные формы. Здесь не может быть речи об употреблении родного языка для моментов организационного порядка. Это — уже пройденный этап. Момент фонетических сравнений, если и не исчезает окончательно, то значительно ослабевает. К нему прибегают значительно реже, главным образом в тех случаях, когда учащемуся упорно не дается произношение какого-либо звука, когда он не „слышит“ правильного произношения преподавателя.

Зато в связи с развитием логического мышления и анализа изучаемых явлений, особенно характерного для данного возраста, роль грамматических и лексических сравнений усиливается. Это — период развития абстрактных идей и представлений у детей 13—16 лет, период, когда сравнение грамматических категорий двух языков дает возможность учащимся понять их сущность и способствует их усвоению. Для полного осознания каждого нового грамматического явления, с которым учащийся сталкивается в устной речи и в тексте, недостаточно его перевести, — его надо сравнить с соответствующим явлением родного языка.

Если же в родном языке такой грамматической категории не существует, то следует исходить из сущности самого иностранного языка, подчеркивая отсутствие этого явления в родном языке и обязательно указывая способ его передачи на родном языке.

В VII и VIII классах роль перевода усиливается и в области семантизации. Если в начальном периоде подача и объяснение словарного запаса основывается в значительной степени на наглядности, то в VII и VIII классах перевод слова, словосочетания, идиома занимает вполне равноправное положение наряду с другими приемами объяснения слов без перевода. Поскольку в основе работы этого периода лежит аналитическое чтение, роль родного языка при грамматических и лексических сравнениях, а также значение его для контроля понимания и усвоения, ясны сами собой.

Третий этап. В IX и X классах соотношение родного и иностранного языка меняется окончательно. Хотя в этих классах для нас основным принципом является минимальное употребление родной речи во время урока, все же практикуются формы работы, в которых родная речь занимает очень видное место. Это — опять-таки грамматические сравнения с упором на явления, не совпадающие с формами родного языка и характерные для данного иностранного языка как, например, согласование времен во французском языке. Перевод остается одновременно средством семантизации всех тех слов, объяснение которых на иностранном языке может повлечь за собой недостаточно четкое понимание смысла слова.

Итак, основная задача работы по языку в начальном периоде — это создание предпосылок для работы над текстом в средних и старших классах. Путь к работе над текстом идет через устную

речь, в которой вначале многое усваивается полумеханически, путем имитации. Устная речь есть средство активизации и закрепления многих грамматических и лексических форм, под которые в дальнейшем подводятся теоретические основания. В средних классах, с ростом анализа языковых явлений, с развитием логической памяти и творческого синтеза, у учащихся усиливается роль осознания грамматических явлений и роль перевода, не вытесняя, однако, ни в коей мере роли ассоциативных связей. Наконец, в старших классах, на основе окрепшей способности синтезировать, преобладает метод сознательно активного овладения иностранным языком как в устной, так и в письменной форме. В средних и старших классах работа над анализом текста играет доминирующую роль. Усвоение языка идет главным образом через работу над текстом.

Указанные методы определяют путь к приобретению знаний и навыков. Учащиеся должны овладеть определенной суммой языковых знаний, отражающих разные виды языковой деятельности. Хотя мы знаем, что язык есть связное единство, не позволяющее отделять грамматику от словаря, фонетики и орфографии, так как каждый из этих элементов языка, взятый обособленно от других, не дает представления о языке в целом, тем не менее процесс преподавания языка, в целях устранения трудностей, требует расчленения языка на эти элементы. Это, конечно, не значит, что преподавание каждого из них может вестись обособленно: каждое грамматическое явление должно даваться преимущественно в связи с текстом, слово может осознаться тоже только после того, как оно было воспринято в связном языковом целом, звук в изолированном виде, вне слова и фразы, не имеет никакой ценности. Указанные три вида языковых знаний — произношение, грамматика и словарь — переплетаются с тремя видами языковых навыков — устной речью, чтением и письмом. Качественная и количественная дозировка тех и других по годам обучения, определение норм каждого из них в связи с возрастом, целеустановкой, количеством часов — являются основной задачей педагогического процесса.

Таким образом, метод преподавания французского языка определяется, с одной стороны, конкретными условиями каждого класса (возраст, целевая установка, количество часов), с другой — он вытекает из единых методологических предпосылок, основанных на научно-проверенных данных педагогики, языкознания и психологии.

Родной язык является обязательным спутником иностранного и используется для объяснения грамматики и лексики, контроля понимания и закрепления полученных знаний путем специальных упражнений.

Основные требования к педагогическому процессу таковы: 1) исходить из живого современного французского языка; 2) идти от связного языкового целого к отдельным элементам языка: от

предложения — к слову и форме; от слова — к звуку и букве; 3) идти от легкого к трудному, от знакомого к незнакомому; 4) закреплять рационально подобранными упражнениями языковой материал, который должен быть усвоен активно; 5) путем постоянного контроля предупреждать снижение качества работы и выправлять на ходу недочеты; 6) рационально организовать материал; 7) выработать сумму рациональных приемов, доводящих до сознания учащихся языковые знания самым кратким и легким путем.

ГЛАВА II.

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ.

Средняя школа испытывает острую нужду в методическом руководстве по французскому языку, который долгое время занимал совсем особое место среди других. Вернее говоря, до 1933 г. он не занимал в школе никакого места, поскольку не преподавался почти нигде. Если во всех программах и фигурировал раздел французского языка, то по этим программам никто не учился.

Почти все преподаватели средней школы, а частично и высшей, перешли на преподавание немецкого или английского языков. Новые кадры, готовившиеся до 1931 г., не находя применения своим знаниям, избирали другие специальности, а с 1931 г. подготовка педагогов по французскому языку совсем прекратилась.

Вопросы методики преподавания французского языка продолжали обсуждаться лишь в очень немногочисленных центрах и притом исключительно в высших учебных заведениях.

С осени 1933 г. положение изменилось: французский язык был введен в ряде школ Москвы, Ленинграда и целого ряда городов, а также в ряде отделений вузов и втузов. Возник вопрос о необходимости основательной разработки методики преподавания французского языка, учитывающей достижения советской и зарубежной методики последних лет, о составлении учебников и, что самое главное, о необходимости срочной подготовки кадров.

Ряд указанных мероприятий уже частично осуществлен. Разработка вопросов методики преподавания французского языка нашла свое отражение не только в настоящем курсе методики, выходящем вторым изданием, но и в целом ряде статей теоретического и практического характера в сборнике „Иностранный язык в школе“. Созданы стабильные программы, выпущены стабильные учебники для всех классов, книжки школьной библиотеки, француско-русский школьный словарь. Кадры преподавателей французского языка за последние 5—6 лет готовятся наравне с кадрами преподавателей других языков. Они вместе с преподавателями английского и немецкого языков участвуют в конференциях и занимаются на курсах по повышению политической, методической и лингвистической квалификации.

Партия и Правительство уделяют большое внимание вопросу изучения иностранных языков в школе.

За последние годы проведен ряд мероприятий в этой области, о чем свидетельствуют постановления и распоряжения Партии и Правительства, которые мы приводим:

1. Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. „Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе“ четко определяет место и роль иностранного языка в школе, указывая на необходимость обеспечить „... знание одного иностранного языка каждому оканчивающему школу“.

Знание иностранного языка должно даваться в средней школе в таких размерах, чтобы в техникум и в вуз учащиеся приходили с четко очерченным объемом знаний по данному языку, позволяющим завершать и углублять знания по этому предмету, а не начинать их вновь.

Создание стабильных программ было первым этапом по осуществлению постановления Правительства от 25 августа 1932 г. и по развертыванию планомерной работы в области преподавания иностранных языков в школе. Исходя из указаний ЦК ВКП(б), программы 1932/33 г., 1936/37 г. и еще больше 1938 г. составлены с тем расчетом, чтобы дать учащимся точно очерченный круг систематизированных знаний и навыков путем параллельной подачи теоретических и практических элементов языка.

Определяя, что основной задачей школы в овладении иностранным языком является чтение книги, текста, стабильные программы Наркомпроса ставят перед педагогом задачу — учить чтению через живую речь. Для достижения этой цели они точно определяют сумму знаний (произношение, грамматика, словарь) и навыков (устная речь, чтение, письмо, перевод), которые должны быть приобретены в каждом классе. В методической записке стабильные программы указывают на пути приобретения этих знаний, а именно на необходимость подчинить одной общей цели как приемы преподавания, так и тематический материал. Мы находим в них, с одной стороны, последовательно развернутую картину нарастания языковых трудностей, с другой — формы проработки и с третьей — указания на характер словарного и тематического материала.

2. Постановление Совнаркома РСФСР от 7 августа 1935 г. по докладу Наркомпроса о состоянии преподавания иностранных языков. В нем обращено внимание, главным образом, на вопрос о подготовке и переподготовке кадров. Согласно этому постановлению увеличен контингент поступающих в институты новых языков, открыты новые отделения при педтехникумах и созданы новые техникумы.

3. Постановление ЦК ВКП(б) и Правительства от 23 июня 1936 г. ввело испытания по одному иностранному языку для поступающих в вузы.

4. 15 октября 1937 г. предложено создать инспекции по ино-

странным языкам в областных и краевых отделах народного образования и в наркомпросах.

Признано необходимым с 1937/38 г. увеличить количество неполных средних школ, в которых вводится преподавание английского и французского языков.

5. В 1938 г. Наркомпрос РСФСР провел ряд новых мероприятий по улучшению преподавания иностранных языков в школе: составление программ по иностранному языку, мероприятия по подготовке и повышению квалификации преподавателей иностранных языков.

Чрезвычайно важное значение имело и имеет постановление ЦК ВКП(б) от 4/VII 1936 г., положившее конец педологическим извращениям, проникавшим также и в преподавание иностранных языков.

Наряду с постановлениями ЦК ВКП(б) и Правительства и распоряжениями Наркомпроса РСФСР, вопросы преподавания иностранных языков широко освещались и освещаются в печати, которая („Правда“, „Известия“, „Учительская газета“, „Комсомольская правда“) неоднократно ставила вопрос о неудовлетворительной постановке этого преподавания. Особенно важную роль сыграла передовая „Правды“ от 26 февраля 1937 г., подчеркнувшая роль и значение изучения иностранных языков для каждого советского гражданина и недостатки в преподавании этого предмета. Передовая поставила вопрос о принципе выбора того или другого языка и указала на важность изучения английского и французского языков наравне с немецким. Наконец, она наметила ряд мероприятий по улучшению постановки преподавания иностранных языков. Все перечисленные мероприятия направлены к тому, чтобы средняя школа стала действительно *переходом* к высшей и выпускала бы учеников, настолько овладевших иностранным языком, чтобы они в первые же годы работы в вузе могли пользоваться этим языком как средством для работы по специальности.

НЕОБХОДИМЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.

Необходимо, чтобы иностранные языки были органически связаны со всей жизнью школы и составляли неотъемлемую часть всей школьной работы. Особо должен быть учтен переходный период в изучении иностранных языков — VI и VII классы, когда у детей интерес к языку нередко начинает ослабевать. Это происходит не столько вследствие появления трудностей в работе над языком, вызванных переходом от конкретных понятий, воплощенных в живую разговорную речь, к анализу текста и к грамматическим обобщениям, сколько вследствие несоответствия материала,

который, преследуя цели языковой доступности, не отвечает больше умственным запросам учащихся 14—16 лет. При изучении иностранных языков обычно развитие мышления значительно опережает языковые знания и умение выразить свою мысль. Поэтому необходимо, чтобы учащиеся видели на деле, что иностранный язык им нужен и полезен сейчас же в школе, а не в далеком будущем, чтобы они видели осязательные результаты своей работы. Особенно важно дать почувствовать учащимся, что они скоро смогут самостоятельно читать иностранную книгу, соответствующую их интересам и их языковым возможностям, что они уже умеют выступить с приветствием, дать маленькую заметку в стенгазету, провести элементарный разговор на иностранном языке. Необходимым стимулом к изучению иностранного языка является пробуждение инициативы учащихся, выражающееся в самостоятельном дополнительном чтении на дому, в организации вечеров с чтением художественных произведений, инсценировкой, работой с эпидиаскопом и т. д.

Только при наличии указанных предпосылок возможно успешное развертывание педагогического процесса. И здесь в первую очередь встает вопрос о педагоге.

Преподаватель иностранных языков должен иметь соответствующую политическую подготовку. Он должен не только реагировать на все запросы советского школьника, интересующегося всеми явлениями политической и хозяйственной жизни нашей страны (Сталинская Конституция, Положение о выборах в Верховный Совет СССР, РСФСР и других республик, завоевание Северного полюса и т. д.) и вопросами международной политики, но и уметь объяснить ему значение этих фактов. Наряду с этим вопросы интернационального воспитания должны быть также постоянно в центре его внимания.

Программы 1938 г. по иностранным языкам следующим образом формулируют это важнейшее требование: „Чтение и связанная с ним беседа должны быть использованы как средство коммунистического воспитания, воспитания беззаветной любви и преданности к нашей социалистической родине, коммунистической партии и вождю трудящихся всего мира товарищу Сталину.

В процессе чтения, используя средства художественных образов, нужно воспитывать стремление подражать героям и лучшим людям нашей страны; нужно пробудить в учащихся чувство солидарности с трудящимися всего мира, борющимися за освобождение от гнета капитализма“ (стр. 6).

Наравне с политической подготовленностью преподавателя французского языка должна стоять его подготовка по специальности: знание преподаваемого языка и основ методики преподавания его. Он должен настолько знать язык, чтобы свободно владеть им в устной и письменной форме, причем речь его должна быть

не только правильна, но и идиоматична. Необходимо, чтобы при преподавании в старших классах он мог для объяснения ряда особенностей французского языка делать экскурсы в историю языка, возбуждая интерес учащихся к новому языковому явлению и этим самым лучше закрепляя его в памяти.

Он должен иметь хорошую методическую подготовку — уметь теоретически обосновать каждый применяемый им в преподавании практический прием. Он должен всячески избегать рутины, быть в курсе новых течений как советской, так и зарубежной методики, и переносить в свое преподавание все наиболее ценное и целесообразное. Он должен быть настолько знаком с французской художественной литературой, чтобы живо и интересно вести в старших классах литературный разбор образцов из произведений французских классиков, современных революционных и антифашистских писателей. Только этим путем он может заставить ученика заинтересоваться языком и почувствовать его художественную и культурную ценность.

Не менее важно для преподавателя французского языка знакомство с самой Францией (ее история, классовая борьба, рабочее движение, государственное устройство, быт, культура, географическое положение). Эти моменты должны освещаться преподавателем во всех доступных учащимся формах: в живом рассказе, в тексте учебника, в специально подобранной газетной статье. Они должны сопоставляться с жизнью СССР, его ростом и достижениями. Преподаватель иностранного языка, помимо всего этого, должен быть живым, веселым собеседником, умеющим заставить слушать и говорить, находчивым и чутким. Он должен уметь учитывать настроение класса, быть гибким в применении тех или иных приемов, а иногда отступая даже от плана урока, использовать какое-нибудь важное событие текущего дня, беседа по поводу которого, благодаря заинтересованности учащихся, даст в отношении новых знаний в области языка больше, чем работа 2—3 уроков.

Организация педагогического процесса.

Урок — это основной показатель качества работы в целом. В постановлении, от 25 августа 1932 г., ЦК ВКП(б) говорится, что „основной формой учебной работы в начальной и средней школе должен являться урок“, а „преподаватель обязан систематически, последовательно излагать преподаваемую им дисциплину“. Эти слова постановления указывают путь, по которому должна вестись школьная работа по каждому предмету. В первую очередь должны быть учтены все дидактические элементы, из которых складывается процесс обучения: 1) воспроизведение ранее усвоенных знаний, с которыми должны связываться новые знания, иначе говоря, урок должен вести от зна-

когого к незнакомому, от менее сложного к более сложному. В отношении иностранного языка это будет, например, тематическое повторение слов и выражений, повторная тренировка в употреблении тех или иных грамматических конструкций, возвращение к чтению и письму трудных слов, словосочетаний и т. д.; 2) объяснение нового материала, как-то: новых фонетических явлений, незнакомых грамматических факторов, нового словарного запаса; 3) упражнения в целях закрепления указанных знаний и в целях тренировки в навыке устной речи, чтения и письма; 4) проверка усвоения знаний и прочности навыков, за которой следует повторение слабо усвоенных мест.

Каждый урок должен представлять собой нечто законченное, в котором не только сам преподаватель, но и учащийся видят границу между старым и новым, требующим от учащегося большого напряжения внимания.

Качество урока в значительной мере зависит и от таких, казалось бы, „внешних“ условий, как умение учителя четко и ясно формулировать вопрос, внимательно и терпеливо слушать ответ, четко делать выводы и обобщения. В течение всего урока учитель должен следить, как его слова доходят до учеников. Учитель не должен упускать из вида темпа урока: с одной стороны, не останавливаться слишком долго на объяснении вещей, уже понятых и хорошо усвоенных детьми, которые в таком случае перестают его слушать, а с другой стороны, не перескакивать с вопроса на вопрос, упуская важное и создавая неясность и неопределенность в умах учащихся. Например, при проверке усвоения различных элементов аналитического чтения не следует прерывать чтения каждого предложения смешанными вопросами грамматического, лексического, орфографического, фонетического порядка. Вопросы эти, конечно, должны задаваться, но по прочтении целого абзаца или всего текста, причем следует группировать вопросы по их языковому принципу: сначала ряд грамматических вопросов, затем ряд лексических и т. д.

Однако наличия одних дидактических элементов недостаточно для проведения высокого по качеству урока.

Подготовка к уроку преподавателя, а также наличие тщательно продуманного плана урока играют не меньшую роль. Прежде чем начать готовиться к отдельному уроку, надо установить его место в общем плане работы данного класса, исходя из программы Наркомпроса. Надо тщательно продумывать и готовить совокупность уроков по каждому разделу программы. Только имея перед собой перспективу в виде календарного плана распределения учебного материала на ту или другую четверть, учитель может приступить к планированию отдельных уроков. Но этого недостаточно. Каждый отдельный урок должен быть тесно связан с предыдущим и последующим уроком, а потому учи-

тель должен заранее рассчитать, сколько часов следует уделить на данную часть программы и тщательно продумать, какую работу и в какой последовательности ему нужно будет провести с учащимися по этому разделу программы, чтобы знания учащихся в итоге данной проработки были действительно прочные.

Дадим пример. Предположим, что по программе следует пройти в VI классе употребление и образование *passé composé*. В учебнике Бахаревой, Масевич и Фридман *passé composé* посвящено 6 уроков (13, 14, 15, 16, 17 и 27). Остановимся на планировании работы. Исходя из количества часов, отводимых по календарному плану на проработку этого раздела, учитель распределяет работу на протяжении этого времени. Помимо этого, он заранее продумывает приемы и формы работы для каждого урока.

Наметим схематически последовательность, в которой учитель может проработать *passé composé* по стабильному учебнику.

Первый урок. Первая половина урока — проверка усвоения задания. Восстановление в памяти много раз повторявшихся фраз типа: *Avez-vous (as-tu) préparé votre (ta) leçon? Pourquoi as-tu été absent? Quand as-tu diné?*

Вторая половина урока — тщательно подготовленная учителем коллективная беседа, восстанавливающая в памяти учащихся форму и употребление глагола *avoir* в *présent de l'indicatif* во всех лицах как составного элемента *passé composé*. Сжатый пересказ преподавателем текста „*Sans famille*“ Malot (13 урок) с употреблением *passé composé* во 2-й половине текста. Чтение и разбор первой половины текста, не заключающего в себе *passé composé*. Запись новых слов на доске и в тетрадах.

Задание на дом: прочесть первую половину текста. Выучить новые слова. Устно перевести этот текст. Переписать его. Проспрягать глагол *avoir* в *présent de l'indicatif* во фразе *j'ai huit ans*.

Второй урок. Первая половина урока. Проверка техники чтения заданного текста. Проверка понимания текста путем вопросов и ответов и перевода. Проверка усвоения новых слов первой половины 13-го урока. Проверка усвоения глагола *avoir* в *présent de l'indicatif* путем задавания вопросов на разные лица и записи ответов на доске.

Вторая половина урока. Пересказ учителем второй трети текста с привлечением внимания учащихся к употреблению глаголов в *passé composé*. Чтение и перевод 6 строчек нового текста, в которых встречается 4 случая употребления *passé composé*. Запись на доске и в тетрадах новых слов. Выделение из прочитанного текста всех случаев употребления *passé composé* и запись их на доске с параллельным объяснением употребления его.

Задание на дом. Читать разработанную в классе часть текста, заучивая новые слова. Устно перевести этот текст. Переписать его, подчеркивая глаголы в *passé composé*.

Третий урок. Первая половина урока. Проверка техники чтения. Проверка понимания текста. Проверка усвоения новых слов. Проверка понимания формы и употребления *passé composé* в выученном тексте.

Вторая половина урока. Пересказ преподавателем последней части текста с привлечением внимания учеников к употреблению *passé composé*. Чтение и перевод этого текста. Запись новых слов. Выделение в тексте глаголов в *passé composé* и объяснение их употребления и образования. Формулировка правила. Устное спряжение нескольких глаголов в *passé composé*. Запись на доске и в тетрадях парадигм глаголов в *passé composé*.

Задание на дом. Читать последнюю часть текста. Выучить новые слова. Устно перевести текст. Переписать его, подчеркивая глаголы в *passé composé*. Написать парадигму одного глагола в *passé composé*.

Четвертый урок. Первая половина урока. Проверка техники чтения всего текста. Проверка понимания текста. Проверка усвоения новых слов всего текста. Проверка узнавания *passé composé* в тексте.

Вторая половина урока. Упражнения на образование и употребление *passé composé*. Запись на доске ряда примеров на *passé composé*, составленных на основе слов предыдущих параграфов. Подготовка к домашнему заданию; устная проработка упражнений 13-го урока — ответы на вопросы, перефразировка.

Задание на дом. Повторное чтение всего текста 13-го урока. Рассказ текста по вопросам. Письменные ответы на три вопроса в *passé composé*. Перефразировка 3—4 предложений (замена *présent de l'indicatif* — *passé composé*).

Судя по приведенному плану, прохождение первого урока из цепи уроков, включающих *passé composé*, заняло 4 часа классных занятий. Возможно, что в некоторых классах на него придется употребить не 4, а 5 часов. Остальные 5 уроков учебника, посвященные *passé composé*, учитель будет планировать, исходя ориентировочно из того же расчета времени. Ход работы для всех уроков тот же: первая половина урока — проверка усвоения предыдущего урока в отношении знаний и навыков, вторая половина — объяснение нового урока, закрепление новых языковых явлений, подготовка домашнего задания.

После прохождения всех уроков, включающих *passé composé*, учитель на каждом дальнейшем уроке возвращается к нему в работе над текстом, в устной речи и письме, и проверяет, насколько твердо усвоено учащимися это правило.

При планировании урока учитель продумывает не только содержание и метод работы, — особое внимание он уделяет подготовке пособий, необходимых для объяснения наглядным путем новых слов и оборотов, для развития навыка устной речи, для иллюстрации и закрепления тех или иных грамматических явлений.

Учитель должен помнить, что удачное оборудование урока, то, что называется организацией классной обстановки при помощи картин, схем, таблиц, моделей, дает ему возможность живо и интересно провести любой урок, избегая сухой „словесности“, лучше развивая навыки и прочнее закрепляя знания. В средних и старших классах, помимо указанных пособий, большую роль играет искусный подбор дополнительных текстов, преследующих цель развития навыка самостоятельного чтения.

Посмотрим, каким должен быть развернутый план отдельного урока. Для примера возьмем один из серии данных выше уроков для VI класса на *passé composé*. Остановимся на втором уроке. Цель урока. 1. Проверка усвоения домашнего задания.

2. Объяснение нового лексического материала. 3. Объяснение нового грамматического явления — *passé composé*.

4. Развитие навыка чтения и понимания нового текста.

Материал. 1. Текст 13-го урока „*Sans famille*“ Malot из стабильного учебника французского языка для VI класса — Бахаревой, Масевич и Фридман. 2. Наглядные пособия: а) картина, рисующая жизнь *Remi* в деревне; б) таблица глаголов первой группы в *passé composé*.

Ход урока

20 минут.	{	1. Проверка техники чтения первых восьми строчек текста.
		2. Проверка понимания текста путем вопросов и ответов, показа на картине и путем перевода.
		3. Проверка усвоения следующих слов и оборотов: <i>c'est un des plus pauvres (villages) du centre de la France, je vis avec ma mère, nous vivons de notre vache, la nourrice.</i>
		4. Проверка знания глагола <i>avoir</i> в <i>présent de l'indicatif</i> во всех лицах на примерах <i>j'ai huit ans, nous avons une vache.</i>

25 минут.	{	1. Рассказ учителем по картине второй трети текста „ <i>Sans famille</i> “ с объяснением новых слов.
		2. Запись этих слов на доске и в тетрадах.

Приемы семантизации.	{	<i>frapper</i> — жест, перевод
		<i>les nouvelles</i> перевод
		<i>bien malade</i> синоним <i>très malade</i>
		<i>blessé</i> перевод
		<i>conseiller</i> перевод
		<i>faire un procès</i> перевод, аналогия с русским языком
		<i>le patron</i> перевод
		<i>faire payer</i> перевод
		<i>il a besoin d'argent = il lui faut de l'argent</i>

25 минут.

3. Чтение учителем нового текста с привлечением внимания на глаголы в *passé composé*. *Un homme a frappé. Il a été blessé. Je lui ai conseillé*, с выписыванием этих фраз на доске и с подчеркиванием в них составных элементов *passé composé*. Выражение *a-t-il dit* не объясняется, а дается как лексика.
4. Чтение учащимися нового текста.
5. Отыскивание в тексте после чтения глаголов в *passé composé* с объяснением образования и употребления этого времени.
6. Запись на доске парадигмы глагола *frapper à la porte* в *passé composé*.
7. Устное спряжение учащимися этой парадигмы в *passé composé*.
8. Формулировка правила образования и употребления *passé composé* будет дана на следующем уроке, после прохождения всего текста. Там же будет проведена параллель между *présent de l'indicatif* и *passé composé*.
9. Задание на дом. Читать разработанную в классе часть текста — 6 строчек. Заучить 9 новых слов. Перевести устно этот текст. Переписать его, подчеркивая один раз глаголы в *présent de l'indicatif* и два раза глаголы в *passé composé*.

Методический анализ урока.

Подготовка к уроку, т. е. самое тщательное планирование и оборудование его, еще не гарантирует успешного проведения самого урока. Методический анализ, восстанавливающий весь ход урока, позволяет выявить причины успешного или неуспешного его проведения. Такой анализ должен прежде всего исходить из сопоставления каждого раздела плана с фактическим проведением его на уроке.

Обратимся к приведенному выше плану урока из учебника для VI класса Бахаревой, Масевич и Фридман и проанализируем ход работы на самом уроке.

Время, отведенное по плану на урок. Сумел ли учитель уложить в отведенное по плану время — 20 минут на проверку задания, 25 минут на объяснение нового урока — все виды работы, предусмотренные планом? Если не успел, то чем это может быть объяснено?

Материал. Качество текста учебника с точки зрения его показательности для объяснения *passé composé*. Качество наглядных пособий.

Ход урока. Проверка задания. Характер и метод проверки техники чтения. Наиболее характерные ошибки учащихся — фонетические и орфографические, вызываемые рассеянностью или незнанием. Способ их исправления: в процессе чтения? после прочтения предложения? после прочтения всего текста? Исправляет ли ошибки только сам учитель, или привлекает к этому учащихся? Сколько учеников читало текст? целиком? по отдельным предложениям?

Проверка понимания проработанного текста. Метод проверки: удельный вес перевода, как контроля понимания, и беспереводных приемов: наглядность, вопросо-ответная форма.

Проверка усвоения новых слов и выражений: перевод, включение в новый контекст, показ на картине.

Проверка знания глагола *avoir* в *présent de l'indicatif* Парадигма? Примеры на разные лица в разбивку? Перевод? Устно? Письменно?

Объяснение нового урока. Пересказ учителем второй части текста. Приемы, употребляемые учителем при рассказывании нового текста, степень использования картины для объяснения новых слов. Удельный вес перевода? Другие приемы семантизации? Запись учителем новых слов на доске в процессе рассказывания или по окончании его? Когда учащиеся записывают новые слова?

Чтение учителем нового текста. Темп чтения: замедленный? нормальный? Перевод текста: перевод предложения за предложением или всего абзаца в целом? Дословный или более свободный? (Например, как переводятся выражения *ce matin*, *faire un procès*, *faire payer la maladie*?)

Выделяются ли в процессе чтения новые слова, записанные ранее на доске? Каков прием выделения из текста новой грамматической формы — *passé composé*: сам ли учитель привлекает к ней внимание или предлагает ученикам найти ее?

Чтение нового текста учащимися. Внимание, уделяемое технике чтения: как подвоятся учащиеся к тому, чтобы с самого начала избегать неправильного чтения трудных слов и словосочетаний типа: *a-t-il dit*, *il a été blessé au travail*, *je lui ai conseillé*, *il a besoin d'argent*, *un procès*.

Как исправляется произношение? (см. чтение при проверке). Как проверяется понимание новых слов, новой грамматической формы и всего нового текста в целом: перевод, вопросы и ответы, пример?

Запись на доске парадигмы глагола *frapper à la porte* в *passé composé*. Прорабатывается ли эта парадигма сначала устно или прямо записывается на доску? Пишут ли учащиеся каждое лицо глагола одновременно с учителем или списывают с доски всю парадигму целиком? Качество записи учителя: почерк, четкость, способ выделения составных элементов *passé composé*?

Проверяет ли учитель записи учеников в процессе списывания с доски? Устное спряжение учащимися записанной парадигмы. Спрягают ли ученики глагол в *passé composé*, написанный на доске по памяти, или читают его с доски или по тетрадям?

Задание на дом. За сколько минут до звонка учитель дает задание на дом? Объясняет ли он сначала устно характер задания и метод его выполнения: что надо сделать сначала — читать или писать? Сколько раз прочесть новый текст? Как заучивать новые слова? Как использовать для этого постатейный словарь? Когда подчеркивать глаголы, в процессе переписки или после переписки всего текста?

Общее впечатление от урока. Достигнута ли цель, поставленная учителем в плане:

1. Проверено ли в полной мере усвоение всем классом материала домашнего задания: степень овладения техникой чтения, понимание текста, знание заданных слов, умение в устной форме ответить на вопросы? Знание глагола *avoir*?

2. Понятно ли и достаточно ли подготовлено новое задание? Осознано ли содержание нового текста в целом? Понято ли значение всех новых слов? Достаточно ли подготовлен текст с точки зрения техники чтения? Понятно ли учащимся в общих чертах употребление *passé composé* и значение глагола *avoir* для его образования?

Основные достоинства и недостатки урока. Этот раздел методического анализа должен отразить положительные и отрицательные стороны урока в следующих направлениях:

1. Подготовка учителя к уроку.
2. Оборудование урока.
3. Форма проведения урока: опрос учащихся, приемы объяснения, способы поддержания дисциплины, работа со всем классом, индивидуальный подход к отдельным ученикам.
4. Поведение класса: отношение к предмету, заинтересованность, восприимчивость, пассивность, подготовка к уроку, дисциплина.

Самостоятельная работа на дому.

Выполнение плана каждого отдельного урока или ряда уроков, относящихся к какой-либо теме, обуславливается в значительной степени качеством самостоятельной домашней работы учащихся.

В этой области для учителя должны быть ясны следующие вопросы: осознание учащимися важности регулярного и четкого выполнения задания на дом; правильная подготовка к выполнению домашних заданий: предварительное четкое объяснение материала в классе, характер самого задания, фактически способствующего

закреплению знаний и приобретению навыков к самостоятельной работе, четкая запись в дневниках, дающая ясное представление о заданном материале, и указания о методе его выполнения.

Учитель должен учитывать время, необходимое для выполнения каждого из элементов задания — чтения, письменных упражнений, заучивания слов, устного выступления; он должен давать учащимся указания, в какой последовательности выполнять задания, и не только проверять выполнение его инструкции, но и указывать на хорошие и плохие последствия, вытекающие из выполнения или невыполнения его указаний.

Примеры: 1. Если в V классе задано на дом чтение текста, заучивание новых слов и списывание его, учащиеся должны твердо знать, что они ни в коем случае не должны сначала списывать текст, а потом тренироваться в чтении и понимании, так как цель списывания — это закрепление знаний, полученных путем чтения и проработки текста.

2. Если в VII классе задано упражнение на составление фраз при помощи уже данных слов для активизации их, учащийся должен быть предупрежден о том, что приступать к составлению этих фраз он может только тогда, когда он твердо усвоил их значение, произношение и орфографию путем внимательного изучения текста или контекста, в котором они были даны; после чего он должен перечитать несколько раз фразы и начать вводить слова в новые контексты и самостоятельно составлять примеры на них.

3. Если в IX классе учащийся готовится к устному выступлению, как, например, к передаче содержания более или менее длинного текста (например, рассказа „Sao“, см. Учебник для 8 и 9 классов *Труа и Турчиной*) или к передаче в лицах отдельных сцен (например, сцены из „Le Malade imaginaire“ Мольера), он должен знать, что сначала ему необходимо внимательно перечитать весь материал, подчеркивая и вынося на отдельный листок трудно запоминающиеся слова, неделимые единицы речи, более сложные грамматические формы. Затем ему необходимо наметить план, которым и руководствоваться при подготовке к устному выступлению.

Не следует забывать, что учащиеся меньше всего уделяют внимания именно устной домашней работе над языком. Это объясняется, с одной стороны, тем, что результаты недостаточной подготовки устного задания менее осязательны, чем письменного; с другой же тем, что учащиеся часто не умеют готовиться к устным выступлениям. Они недооценивают, ту роль, которую играют наблюдение за правильной конструкцией фразы и повторение этой конструкции.

Наконец, преподаватель должен учитывать необходимость тщательной и регулярной проверки им домашнего задания. Каждое задание, не проверенное учителем, приучает учеников смотреть

на данный предмет как на второстепенный, не заслуживающий внимания, который можно и выполнить и не выполнить. Интерес к изучению этого предмета падает, что ведет к понижению успеваемости. Учитель же, не имеющий в руках никакого критерия качественной оценки знаний учащегося кроме его классных ответов, вынужден строить свое суждение о нем на очень шатких данных. Ученики будут аккуратно и систематично выполнять домашние задания только в том случае, если учитель будет их проверять так же аккуратно и систематично.

Учет.

В правильной организации педагогического процесса вопрос планирования работы теснейшим образом связан с вопросом учета. Задача учета — проверить результаты работы учителя и класса, основанной на заранее выработанном плане. Следовательно учет показывает, насколько правильно и рационально было проведено планирование, насколько оно фактически вытекало из установок программы.

Помимо этого, контроль обязательно преследует цель углубления и систематизации полученных знаний. Это относится главным образом к моменту заключительного повторного курса, когда у учащихся имеется уже определенная сумма, может быть, несколько разрозненных, знаний, которые следует объединить и систематизировать.

Учитель может действительно знать класс в целом и каждого ученика в отдельности только при правильно поставленной системе учета, которая позволит ему своевременно выявить отстающих и организовать необходимую помощь, определить недочеты, общие для всего класса, и принять меры к их устранению.

Рационально построенная система учета носит двойной характер: текущий поурочный учет и итоговый, — периодический учет по четвертям и в конце учебного года. Основным методическим требованием к этим двум видам учета является то, чтобы формы учета и виды работ, предлагаемые для итогового учета, совпадали с формами текущего учета. Содержание материала итогового учета не может, конечно, совпадать ни с одной из текущих контрольных работ, поскольку оно подытоживает ряд уроков, содержащих разные тексты, разные грамматические явления и т. д. Формы учета — разнообразны. Они зависят от целевой установки, от содержания и формы учитываемого материала, от этапа обучения данному предмету. Так, форма учета усвоения грамматических форм и конструкций, словарного запаса, форма учета всех навыков будет иная в каждом классе.

Остановимся на методике устного и письменного опроса при текущем учете. Что следует оценивать в каждом виде работы?

Чтение. Техника чтения. Произношение букв и буквосочетаний, отдельных слов и словосочетаний, соблюдение правил liaison и слияния ритмических групп; плавность и беглость чтения; темп.

Понимание читаемого. Понимание каждого слова текста отдельно и в предложении; понимание каждого предложения в целом; понимание абзаца (ряда предложений); понимание всего проработанного текста в целом. Понимание контролируется путем перевода и вопросов.

Устная речь. Навык слушания. Понимание услышанного: речи учителя и товарищей (вопросов, приказаний, рассказа), чтения учителя и товарищей.

Навык устной речи. Степень владения вопросо-ответной формой, связным высказыванием, диалогической формой в связи с текстом и картиной и без них. Учитывается: правильность синтаксической конструкции (порядок слов в предложении), правильность употребления явлений морфологии (род, число, глагольные формы и пр.). Правильность употребления нужного для данного случая словарного запаса, объем словарного запаса (богатство или бедность его); качество его: точность, синонимичность, наличие идиоматических оборотов. Кроме того (в старших классах), учитывается плавность и беглость речи, правильное произношение и интонация.

Грамматика. Активное владение грамматическими формами, рекомендуемыми программой для данного этапа обучения. Степень активного владения ими в устной речи, в письме. Учитывается: характер грамматических ошибок в конструкциях и в формах, количество ошибок, формы работ, в которых они встречаются. Например: 1) в подготовленном дома диалоге или рассказе ошибки на синтаксические конструкции расцениваются строже, чем в неподготовленном выступлении в классе; 2) в диктанте, данном на какое-нибудь определенное грамматическое правило (например на употребление *futur simple*), ошибки на данное правило расцениваются строже, чем орфографические ошибки, в то время как в диктовке, данной на закрепление определенных орфографических явлений (например, на написание слов с буквами *c, s, g* или с буквосочетаниями *eu, eau, oi, in, un, en, an* и т. д.) ошибки на них расцениваются строже.

По разделу грамматики, в зависимости от класса, учет можно провести путем выполнения грамматических упражнений, путем составления примеров, путем грамматического анализа текста, путем перевода.

Перевод. Навык перевода с русского языка на французский и обратно отдельных слов и выражений, отдельных предложений из текста, абзацев. Навык перевода отдельных предложений на определенные грамматические явления. Особое внимание обра-

щается на умение передать значение идиоматических конструкций и выражений, например формы *futur immédiat* и *passé immédiat* или выражения *ce soir, dans l'après-midi, faire lire* и т. д. Учитывается правильность перевода с точки зрения грамматических форм, конструкций и лексического запаса, а также умение определять совпадения и несовпадения этих форм с формами русского языка.

Письмо. Правильность письма полумеханического (разные виды списывания и подстановочных таблиц) и письма, требующего осознания (диктант, вопросы и ответы, изложение, грамматические упражнения), рекомендуемого программой. Учитывается: характер и количество ошибок той или иной категории, в зависимости от характера работы (см. выше раздел грамматики); умение объяснить грамматические ошибки (конструктивные и морфологические) и отличить их от орфографических.

Основными элементами итогового учета являются:

1. Систематизация и углубление в процессе повторения знаний, приобретенных за определенный отрезок времени (четверть, полугодие, год).

2. Подготовительные контрольные устные и письменные работы по разным разделам языковой работы, ни в коей мере не являющиеся „натаскиванием“ к испытанию, но активизирующие и восстанавливающие в памяти пройденное.

3. Устные и письменные испытания, возможно полнее охватывающие в устной и письменной форме узловые вопросы проработанного материала и выявляющие степень развития приобретенных навыков.

Материалы для учета. Объектами учета служат: письменные работы учащихся, сделанные дома и в классе (о характере их см. главу о письменных работах); контрольные письменные работы, проводимые по прохождении определенного раздела или в конце четверти; рабочая запись учащихся в классе (примеры, даваемые на доске, перефразировка, составление плана, конспекта и т. д.); устные упражнения (см. главу об устной речи); техника чтения и понимание читаемого (см. главу о чтении).

Каковы же основные требования, предъявляемые к контрольной работе?

Необходимо, чтобы контрольные работы были строго продуманы преподавателем. В каждом классе контрольные работы должны представлять собой стройную систему, отображающую картину постепенного нарастания языковых трудностей в работе учащихся. От самых простых, полумеханических в начальном периоде, они доходят до самых сложных, носящих творческий характер в старших классах. В контрольных работах должны обязательно сочетаться элементы теории и практики. Необходимо, чтобы по содержанию они охватывали только основные вопросы, проработанные

учащимися за определенный период времени. Предлагаемые виды работ должны учитывать развитие определенных навыков (чтения, письма, устной речи). Не менее важным элементом контрольных работ является организационная сторона их проведения: простая, четкая и понятная формулировка цели и темы, учет времени, потраченного на выполнение того или другого вида работы, сроки, в которые даются работы и пр.

Приводимые ниже типы контрольных работ отнюдь не исчерпывают всего богатства и разнообразия работ, которые педагог может давать учащимся в зависимости от конкретных условий. Они имеют в виду только наметить путь, по которому может вестись работа преподавателя. Указания на классы, в которых даются те или иные работы, носят тоже только ориентировочный характер.

Примерные темы контрольных работ. На понимание. Ответьте на 6 вопросов, касающихся зимы и зимнего спорта из 18, 22 и 25 уроков учебника для V класса *Тарасовой и Гордечкой* (V класс).

Опишите места, где происходит действие рассказа „Notre vol pour l'Amérique“ из уроков 19, 20, 21 учебника для VI класса *Бахаревой, Масевич и Фридман* (VI класс).

Опишите наружность бродяги из рассказа „Le vagabond“ 8-ой урок из учебника для VIII и IX классов *Труа и Турчиной* (VIII класс).

Составьте 8 вопросов к рассказу „Sao“ из 12-го урока учебника для IX класса *Труа и Турчиной* (IX класс).

Подчеркните фразы, выражающие основные мысли рассказа „Daniel et Rouget“ из *Choix de Lectures Труа* (X класс).

Напишите перевод двух первых абзацев рассказа „Le même de la mère Antoine“ из *Choix de Lectures Труа* (X класс).

По грамматике. Подчеркните в тексте все глаголы, поставленные в ... (указать время) (V—IX классы).

Составьте 5 фраз на употребление (указать время) (VI—VIII классы).

Проспрягайте глагол ... в контексте во всех лицах в ... (указать время) (VI—IX классы).

Переведите данный текст на французский язык (VIII—X классы).

Переведите данный текст на русский язык (VI—VIII классы).

Сделайте синтаксический разбор предложений (VII—X классы).

Измените лицо, число, время данного текста (VI—VII классы).

По лексике. Составьте список всех слов, относящихся к определенной теме, например к классной обстановке или к теме город, зимний спорт (V—VIII класс).

Выучите наизусть диалог между *M. Seguin* и козочкой (29 урок из учебника для VI класса *Бахаревой, Масевич и Фридман*).

Подберите к существительным *la nuit, l'hiver, la mer, le feu, la tempête* по два прилагательных, выражающих противоположные качества (20-й урок из учебника *Труа и Турчиной*) VIII класс.

Выпишите пять идиоматических выражений из рассказа „Le para de Simon“ из *Choix de Lectures Troyes* (IX класс).

Работа с учебником.

Постановление ЦК ВКП(б) от 12 февраля 1933 г. о стабильных учебниках значительно повышает требования, предъявляемые к учебнику и поднимает его значение в школьной работе. Для учащихся учебник — это орудие, позволяющее осознать, закрепить, повторить и систематизировать материал, который им дается в классе. Учитель должен не только учить учащихся пользоваться учебником, но и привить любовь к нему. На всех ступенях обучения учащиеся всегда с большим интересом относятся к новому учебнику. Их интересует все — и картинки, и содержание, которого они еще не понимают, и то, как им надо будет заниматься по этому новому учебнику. Но часто интерес этот превращается в полное равнодушие, если не в неприязненное чувство, причем виною этому сплошь и рядом бывает не плохое качество учебника, а неумение учителя заинтересовать учащихся работой по нему. Учитель должен познакомить класс с построением каждого урока, чтобы облегчить ему работу дома; он должен указать, что каждый урок начинается с текста, в котором будут встречаться новые слова и новые грамматические правила, что грамматические объяснения помещаются после текста и что к ним надо обращаться, когда готовишь чтение или выполняешь упражнения. Ученик должен знать, почему те или иные части учебника выделены жирным шрифтом или поставлены в рамки. Он должен очень скоро научиться понимать указания, даваемые автором для выполнения упражнений, даже когда эти указания даны на иностранном языке. Особенно важно, чтобы ученик знал место и назначение постатейного и алфавитного словаря учебника, знал, когда надо обращаться к тому и другому и умел пользоваться им. Только своевременная и систематическая работа со словарем учебника может научить учащихся пользоваться в старших классах учебным двуязычным словарем. Выходя за рамки учебника, учитель должен не менее внимательно отнестись к ознакомлению учащихся с такими учебными пособиями, как дополнительные тексты для внеклассного чтения, справочник по грамматике, учебный словарь. Работа по учебнику не должна ставить преград для развития навыков самостоятельной работы. Наоборот, наличие рационально построенного учебника и правильного метода работы с ним является лучшей гарантией того, что ученики смогут работать самостоятельно над языком.

В работе класса с учебником очель важную роль играет знание учителем учебника и его отношение к нему. Приступая к работе по учебнику какого бы то ни было класса, учитель должен самым тщательным образом изучить его и продумать как наиболее целесообразно использовать его для выполнения программы.

Приступая к планированию работы на четверть, учитель прежде всего распределяет материал учебника так, чтобы к концу года он был проработан целиком. Затем, в случае надобности, не внося, однако, никаких изменений в стабильный учебник, учитель углубляет и расширяет отдельные его части в зависимости от уровня класса, от его успеваемости и т. д. Например, если в учебнике недостаточно часто повторяются слова, которые должны быть активно усвоены учащимися на данном этапе или, если они неравномерно распределены по всему учебнику, учитель вводит их в дополнительные тексты или упражнения. Или, если учебник не дает системы нарастания орфографических трудностей, учитель периодически группирует слова пройденных параграфов по какому-нибудь определенному орфографическому признаку. Если он находит, что в учебнике дано не достаточно примеров к грамматическим правилам, или упражнений на них, он составляет дополнительные примеры и упражнения на знакомом материале. То же в отношении упражнений на развитие навыков устной и письменной речи. Если в учебнике нет текстов для курсорного чтения, основанных на усвоенном лексическом и грамматическом материале, он подбирает такие тексты.

ГЛАВА III.

ВВОДНЫЙ КУРС¹

Вводный курс, его задачи.

За последние годы нашей методикой проведена большая работа по рационализации педагогического процесса в области начального преподавания иностранных языков.

Результат этой работы — выделение начальных уроков в особый курс, известный под названием вводного фонетического курса.

Задача вводного курса — помочь учащимся постепенно на материале элементарной разговорной речи приобрести основные навыки по языку: навык артикуляционно-слуховой, попутно с ним, в пределах определенного словарного и грамматического материала, первые навыки устной речи в форме простейших вопросов и ответов и, наконец, первичные навыки в обучении чтению и письму орфографических текстов.

В целях большей эффективности работы при проработке явлений произношения учащимся дается фонетическая база.

Вводный фонетический курс как система, обеспечивающая развитие всех вышеупомянутых навыков, есть достижение последних 2—3 десятилетий. Он прошел длительную эволюцию с момента его зарождения и до настоящего времени. Следы этой эволюции можно найти как в нашей советской методике, педагогической практике, учебных материалах, так и в методике, педагогической практике и учебных материалах зарубежных стран.

Еще с конца XIX века мысль о необходимости а) устного курса, б) градации звуковых и вообще языковых трудностей, в) подведения фонетического базиса под изучение произношения, г) сопоставления с родным языком — начала постепенно проникать в начальное преподавание иностранных языков.

Современный вводный курс учитывает все эти моменты.

В зависимости от того, в какой последовательности проходит овладение навыками устной и письменной речи, различают несколько разновидностей вводного курса.

¹ Глава о „Вводном курсе“ написана О. С. Городецкой.

Прежде всего отметим две основных:

I. Вводный курс, в котором навыки произношения и устной речи и навыки чтения и письма не разграничиваются, а развиваются параллельно: с первого же урока учащийся не только слышит и повторяет за преподавателем фразы и слова иностранного языка, но он также видит их в традиционном написании и учится их читать и писать.

Такой вводный курс включает приблизительно 15 уроков.

II. Вводный курс, в котором навыки произношения и устной речи и навыки чтения и письма разграничены: первые уроки (приблизительно 6) проходят устно; к ним примыкают несколько уроков введения в чтение и письмо традиционных орфографических текстов (8—10 уроков); этот курс охватывает 14—16 уроков.

Как тот, так и другой вводные курсы могут распадаться внутри на два варианта, из которых один предполагает применение фонетической транскрипции, а другой исключает ее из преподавания.

Таким образом, можно встретить 4 варианта вводного курса¹.

Итак, главнейшее различие между двумя основными разновидностями вводного курса заключается в неодинаковом распределении и соотношении навыков устной и письменной речи. От распределения этих навыков, в свою очередь, зависит подбор фраз и текстов начальных уроков.

Если начальные уроки прорабатываются устно (при помощи транскрипции или без нее), — внимание сосредоточивается главным образом на распределении фонетических трудностей; вопрос о градации написаний на протяжении этих уроков отпадает (он встанет позднее — при переходе к традиционному письму). Это дает возможность сохранить принцип сюжетности при построении даже самых первых уроков, т. е. сгруппировать фразы вокруг определенных тем, представить их в виде коротеньких связных текстов.

Когда же обучение устной и письменной речи проходит одновременно, приходится с первого же урока думать о градации не только фонетических, но также и орфографических трудностей; это осложняет процесс подбора текстов; приходится ограничиться комплексом разрозненных слов и фраз, отражающих определенные фонетические и орфографические явления.

Отметим, что, несмотря на известное своеобразие каждого варианта вводного курса, есть ряд положений, являющихся общими как для того, так и для другого, например положение о градации звуковых, грамматических и словарных трудностей, об использовании данных научной фонетики при обучении произношению, о сравнении с родным языком и др.

¹ Эти варианты даны в соответствующих пунктах настоящей главы, а в конце ее помещены схемы вводных уроков различных систем.

С изложения этих положений мы и начнем, выделив вопрос о фонетической транскрипции в отдельный пункт.

Отбор и организация материала вводного курса.

В соответствии с установками действующей сейчас программы Наркомпроса по французскому языку, вводный курс должен включать в себя следующий материал.

I. ЗВУКИ.¹

а) гласные: а, е, э, о, œ, ø, ə, i, и, у, ä, ɔ̃, ẽ. œ̃
а, э, é, ò, ó, ô, õ, ö, и, у, ü, ä, ö, э, õ

б) дифтонги²: wa, wi, we, çí, çе, wẽ, çẽ
ýа, ýи, ýэ, ýí, ýэ, ýэ, ýý

в) согласные: р, b, f, v, m, t, d, s, z, ʃ, ʒ, п, l, г, k, g, п, j
п, б, ф, в, м, т, д, с, з, ш, ж, н, л, р, к, г, ъ, й

Примечание. Из вводного курса приходится исключить изучение различия между (а) открытым и (а) закрытым, как очень трудного для нашего школьника оттенка французского произношения. Различия в произношении этих звуков лишь в единичных случаях связаны с различиями в значении слов (например *tache* и *tâche* и др.), а употребительность (а) открытого сравнительно небольшая; эти отдельные случаи усваиваются учащимися в дальнейшем, по мере того как они с ними сталкиваются.

С другой стороны, надо с первых же шагов привить учащимся навыки правильного произношения различных оттенков одного того же звука, как (э) открытое и (е) закрытое, (о) открытое и (о) закрытое, *porte, fort—tableau, jaune*, учитывая частоту употребления этих звуков во французской речи и то, что смысловые различия в данном случае играют большую роль (ср. *je parlais—je parlerai; je parlais—je parlai*).

Вследствие большой их употребительности соблюдаются также различия в произношении французских звуков œ, ø, ə (ср., например, слова *sœur—bleu—le*).

II. СЛОВАРЬ.

За вводный курс может быть усвоено 60—80 слов. По своему составу словарь вводных уроков должен по возможности соответствовать словарю начальных уроков I части учебника.

¹ Обозначение звуков, прорабатываемых в вводном курсе, дается здесь в двух видах транскрипции: значками международной фонетической ассоциации и на основе русского алфавита, что, однако, не предполагает обязательного употребления транскрипции при проведении вводного курса. Эти обозначения даются здесь исключительно как теоретическое обоснование для преподавателя.

² Мы сохраняем это название ввиду его общеупотребительности, хотя современные лингвисты считают, что во французском языке нет дифтонгов, а есть сочетания губно-губных согласных w, ç с гласными.

III. ГРАММАТИКА.

Présent и *impératif* от глаголов I группы в утвердительной, отрицательной и вопросительной формах.

Артикли: *le, la, les* (или *un, une, des*); женский род некоторых, наиболее употребительных, прилагательных.

Конструкции с *est, sont*, в *présent*.

Утвердительная, отрицательная и вопросительная формы от изучаемых конструкций.

Глагольные формы прорабатываются во фразах и усваиваются как словарный материал. Парадигм не дается.

Материал вводного курса должен быть методически организован и обработан так, чтобы он наиболее легко усваивался учащимися.

Звуковой материал располагается по принципу нарастания фонетических трудностей. Градацию трудностей необходимо провести в первую очередь для французских гласных звуков, представляющих большие затруднения для русских учащихся.

Французские согласные, хотя и отличаются в деталях от произношения русских согласных, однако представляют меньше трудностей, чем гласные.

Необходимо обратить внимание на произношение некоторых сочетаний согласных с гласными и на произношение согласных в определенных положениях. Случаи, представляющие трудности, перечисляются ниже.

Критерием при определении степени трудности французских звуков для наших учащихся являются фонетические данные родного языка, его органическая база и его система звуков.

Отметим то основное, чем французский язык, как определенная система произношения, отличается от русского (попутно укажем на некоторые приемы, способствующие выработке самых важных навыков французской артикуляции).

I. Сильное напряжение губных мышц не только при произнесении округленных звуков, например *u* (*tour*), *y* (*pur*), *ø* (*deux*), но и во время произнесения звуков неокругленных, растянутых, например *i* (*lire*), *e* (*nez*) и т. д.

Напряжение губных мышц играет большую роль в произношении не только гласных, но и тех согласных, в артикуляции которых принимают участие губы, например *b* (*bombe*), *p* (*potpe*), *m* (*même*), *w* (*mois-mwa*), *y* (*huit-yit*); обычно оно недостаточно у наших учащихся. Для приобретения гибкости губных мышц можно рекомендовать следующее упражнение:

1. Исходя из полуоткрытого положения рта, сблизить насколько возможно углы губ резким движением; сохранять в течение нескольких секунд губы вытянутыми и округленными, затем вернуться к исходному положению; повторить это движение 10—15 раз.

2. Исходя из того же положения рта, что и в предыдущем случае, резким движением растянуть углы губ насколько возможно; держать несколько секунд губы в растянутом положении, затем вернуться к первоначальному положению; возобновлять движение 10—15 раз.

3. Исходя из того же положения рта, что при двух предыдущих положениях, последовательно сближать и растягивать углы губ, задерживаясь одну секунду на каждом положении. Повторять 10—15 раз.

Приведенные упражнения необходимо проделывать ежедневно до тех пор, пока мышцы губ не приобретут должной гибкости и эластичности.

II. Большая подвижность и гибкость языка.

Артикуляции языка обуславливают четкость произношения гласных в любом положении в речи как в ударяемых, так и в неударяемых слогах. Для каждой гласной язык занимает определенную позицию; при этом влияние предыдущей и последующей артикуляции сравнительно небольшое.

Для развития подвижности языка и четкости его артикуляций полезно делать следующее упражнение. Сохраняя полную неподвижность губ, артикулировать одним языком гласные переднего и заднего ряда, сначала останавливаясь на каждой артикуляции, затем без остановок (упражнение проводится как без участия голоса, так и с участием его):

i-u, i-u, i-u, i-u, iuiuiui . . .

e-o, e-o, e-o, eoeoeoe . . .

III. Подвижность нёбной занавески — обилие носовых звуков: п, т, л, ъ, ь, ѐ, ѡ.

В условиях школьного преподавания эти артикуляции усваиваются, главным образом, со слуха.

В качестве упражнения для развития подвижности нёбной занавески можно рекомендовать последовательную артикуляцию неносового и соответствующего ему носового: d-n, b-m, a-ă, ɔ-õ, e-ê, oe-œ.

IV. Равномерность выдоха и вытекающая из нее полнозвучность слогов. Для приобретения полнозвучности слогов можно рекомендовать упражнения двух видов: на отдельные звуки; на слоги в фразах и словах.

Упражнения на звуки.

1) Произнести несколько раз подряд один и тот же гласный звук, не меняя его напряженности и соблюдая чистоту звука (избегать придыхания и гортанного взрыва).

2) В течение нескольких секунд тянуть один сонорный звук: а) не изменяя его интенсивности; б) постепенно усиливая и оборвав на максимальной точке интенсивности; в) постепенно ослабляя силу звука и сводя последний на-нет.

Упражнения на слоги (при чтении или декламации).

nu-sə-mə-lə-ʒoen-fr:n-c(ə)	nous sommes la jeun' France,
nu — sɔm — le — ga — də — la	Nous somm's les gars de
və — ni : r	l'avenir

Следить, чтобы все слоги произносились слитно один за другим, ровным голосом, т. е. с одинаковой силой и звучностью. Одним из существенных дефектов у русских учащихся является недостаточная звучность произношения, объясняемая неравномерным распределением выдоха.

V. Частая и сильная вибрация голосовых связок при артикуляции французских звонких согласных; звонкость последних сохраняется в любом положении в слове, в том числе и на конце слов. Звонкость исчезает при ассимиляции (absolument).

Упражнение:

l'aube	rouge	rive	l'homme
robe	bouge	grève	pomme
paille	col	case	monde
taille	vole	base	onde
baille	molle	phrase	ronde и т. д.

Русским необходимо тщательно следить за звонким произношением сонорных согласных на конце слова (ср. *monte* и *monde*)

VI. Четкость произношения французских согласных. Одна из особенностей русского произношения — это слабость размыкания (*détente*) как глухих, так и звонких согласных, особенно согласных, находящихся в конечном положении.

Во французском же произношении отсутствие размыкания недопустимо не только в отношении взрывных *b, g* и т. д., но также фрикативных (*f, v* и т. д.), носовых (*m, n*) и плавных (*r, l*).

Для работы голосовых связок характерны большие повышения и понижения тона и иное распределение их в речи, чем в русском языке. Например, сравните: *Est-ce que vous ne partez pas?* (повышение на слове *pas*) и русскую фразу: Вы не едете? (повышение на слове *е*).

Все эти данные должны быть учтены преподавателем при объяснении явлений французского произношения и при подборе упражнений.

Далее на основании сопоставления звуковых систем того и другого языка французские звуки можно расположить в следующем порядке:

- 1) звуки, по своей артикуляции наиболее близкие к русским:
 - а) гласные *a, e, ɛ, i*;
 - б) все согласные, за исключением *л* и звуковых комбинаций, перечисленных ниже;

2) звуки, элементы артикуляций которых имеются в русском языке. Это гласные: о, е, у, œ, ø, э, дифтонги wa, we, wi, qi

3) звуки, по своей артикуляции чуждые звукам родного языка и для произношения которых требуется совершенно новый уклад органов речи. Это звуки: ä ɔ̃ ê œ̃ и дифтонг wê

Труднейшие случаи произношения согласных:

1. Согласный *r* в письме (*gn*), (*ñ*), акустически напоминающий русское (нь), но физиологически с ним не совпадающий.

2. Согласный плюс гласный переднего ряда (ср. *vert* и вешалка, *mes* и мера и т. д.),

3. Шумные звонкие на конце слова: (ср. *club* и клуб, *rase* и раз, *brave* и нрав и др.).

4. Согласный *l*, особенно в сочетании с последующим гласным, например: *le, la, les*.

5. Произношение звука *j* в различных комбинациях (*yeux, cahier*) и особенно в конечном положении — *travaille, paille*, (ср. с русским пай).

6. Группы *blé, bre, cre, dre, tre* на конце слов:

lettre — lɛ: tr,
cadre — kadr, etc.

Все эти случаи представляют большие или меньшие трудности для русских учащихся и поэтому требуют тщательной проработки. Прорабатывать их можно попутно с гласными звуками, не выделяя в особые уроки.

Труднейшие звуки, например носовые, вводятся не больше одного на урок: носовой дифтонг wê и согласный *r* потребуют также специального занятия. Прочие дифтонги могут даваться попутно с проработкой гласных у, œ, ø, е, о.

Одновременно с проработкой звуков преподаватель все время обращает внимание учащихся на явления произношения, характерные для речевых целых: ударение, ритм, интонацию. Он отмечает, что необходимо слитно произносить такие группы слов, как артикль и существительное: *la porte, le livre*, прилагательное притяжательное и существительное: *mon livre*, глагол и дополнения: *je vais au tableau* и т. д., борется с привычкой учащегося переносить ударение на неударяемые элементы фразы (например в такой фразе, как *je ne sais pas*, учащиеся часто ставят ударение на *sais*, а не на *pas* — по аналогии с русским языком: я не знаю).

После того как отобран и организован фонетический материал, необходимо заняться проработкой и распределением словарного материала.

В отношении его необходимо соблюдать следующие требования:

1. Слова подбираются с соблюдением фонетической последовательности, т. е. содержат только те новые звуки, которые по плану должны быть проработаны на данном уроке.

2. Словарь должен быть конкретным, соответствовать интересам детей данного возраста, отражать их домашний и школьный быт.

3. Слова должны по возможности поддаваться объяснению путем наглядности.

4. Следует вводить новые слова в небольшом количестве (в среднем 6—8 слов на урок).

5. Соблюдать частоту повторения слов.

6. Добиваться активной проработки словарного материала, что необходимо для развития и закрепления навыков устной речи.

7. Словарь вводного курса должен повторяться в дальнейших уроках учебника.

При организации грамматического материала необходимо учесть следующее.

Во-первых, грамматический материал должен быть настолько легок и конкретен, чтобы он не вызывал сколько-нибудь сложных объяснений при устной проработке материала.

Во-вторых, он должен быть типичен, характерен для данного языка (употребление связки *est*, предлогов, членов).

В-третьих, необходимо вначале избегать введения грамматических форм, нарушающих типичность данной нормы и мешающих созданию правильных аналогий. Например, не следует давать одновременно такие конструкции, как *je vais au tableau, je vais vers la porte, je vais chez mon ami*, где одно и то же понятие (направление к предмету) выражено при помощи разных предлогов. Следует также избегать одновременного введения конструкций, где одна и та же форма фигурирует в разных значениях, например: *je vais à la gare; donnez ce livre à Marie; cette plume est à lui; c'est une machine à écrire, comptez de 5 à 10; nous avons beaucoup de livres; le chapeau de mon camarade*.

В-четвертых, необходимо строго дозировать грамматический материал: на каждый урок дается не больше двух грамматических форм, типичных для данного языка.

Что касается чтения и письма, учащиеся должны за вводный курс более или менее освоиться со следующими случаями написания и правилами чтения.

1) *e* на конце слова, 2) *c* перед *e, i*, 3) *c* перед другими буквами, 4) *ou*, 5) *e* на конце односложных слов (*le, me*), 6) *eu*, 7) *au, eau*, 8) *an*, 9) *on*, 10) *g* перед *e, i* и перед другими буквами, 11) буква *h*, 12) *ch*, 13) произнесение конечной согласной, 14) группа *ier*, 15) *in*, 16) *un*, 17) *oi*, 18) *à*, 19) *é*, 20) глагол *est*, 21) *élision* (*c'est, l'école*), 22) *en*, 23) *qu*, 24) *ai*, 25) *s* между двумя гласными, 26) группа *ien*, 27) *aille*, 28) *ille*, 29) *ay*, 30) *oy*, 31) *eille*, 32) *gn*, (некоторые начертания, например *aille, ille, ay, oy, eille, gn*, могут не войти в вводный курс и быть объяснены на уроках основного курса).

Приведенные случаи обозначений должны вводиться небольшими дозами от двух до четырех на урок, начиная с простейших и постепенно переходя к более трудным. Вот один из примеров последовательного перехода от легких написаний к трудным:

- 1) *ici, là, mur, sur, sac, va* и т. д.
- 2) *Marie, porte, ferme, carte* и т. д.
- 3) *Ouvre, journal, pour, les, portes, plumes, prend, chaise, lampe, nous, vous, toi, moi, lui* и т. д.
- 4) *Sont, parlons, prends, parlent, chantent, vois, doit, doivent, prennent* и т. д.
- 5) *Histoire, historique, voyons, travaille, travaillons, feuille, vieille, temps, beaucoup, cueille* и т. д.

Необходимо также, чтобы преподаватель отдавал себе отчет в основных трудностях французского письма, умел бы их сгруппировать и постепенно разъяснить учащимся,

Приводим несколько наиболее характерных особенностей французского чтения и письма.

1. Случай, когда один конечный знак в слове не произносится:

porte plume vert и др.

2. Случай, когда несколько конечных знаков в слове не произносятся:

verts parlent и т. д.

3. Случай, когда два знака служат для обозначения одного звука:

donne chaise ouvre

4. Случай, когда несколько (3 и 4) знаков служат для обозначения одного звука:

tableau chapeau travaille

5. Случай, когда один знак служит для обозначения разных звуков:

carte — cette gris — page seul — crise

6. Когда один знак обозначает два звука:

Alexandre examen

7. Непроизнесение знака в начале слова:

histoire

8. Непроизнесение одного знака в середине слова:

cahier

9. Случай, когда одно и то же сочетание произносится по-разному:

enfant examen

Приведенная схема, — хотя она не исчерпывает всех случаев звукобуквенных соотношений, а отмечает лишь наиболее типичные, —

дает представление о сложности французской орфографии. Кроме того нужно учесть, что в каждой из приведенных рубрик может встретиться много различных буквенных вариантов, например: в том случае, когда две буквы обозначают один звук, имеем соотношения:

$ai = [\text{э}]$ (*chaise*); $ch = [\text{ш}]$ (*chaise*) $ou = [\text{у}]$ (*ouvre*);
 $au = [\text{о}]$ (*jaune*); $eu = [\text{ё}]$ (*peut*); $tt = [\text{т}]$ (*cette*) и т. д.

О фонетической транскрипции.

Прежде чем перейти к вопросу о том, как надо прорабатывать материал вводного курса, остановимся на вопросе о фонетической транскрипции.

Вопрос о применении ее в школе решен не до конца. Ряд школьных преподавателей и методистов относятся к транскрипции отрицательно, считая, что транскрипция вообще трудно усваивается школьниками, что она, кроме того, оказывает тормозящее влияние на развитие навыка чтения и письма (традиционные написания путаются с фонетическими), что дети приучаются читать целыми словами, откуда вытекают всевозможные ошибки в чтении (чтение непроизносимых букв, неумение находить звуковое значение трудных буквенных сочетаний, например, таких, как *ain*, *eau*, *ein*).

Эти возражения, подкрепленные ссылками на результат работы, заставляют каждого преподавателя иностранного языка осторожно подходить к вопросу о транскрипции и не злоупотреблять ею.

В данном пособии мы воздержимся от рекомендации транскрипции как обязательного приема.

Однако до тех пор, пока путем научного эксперимента и широкого коллективного опыта не будет совершенно точно установлено вредное влияние транскрипции на усвоение произношения и выявлены причины его, у нас нет оснований категорически запретить транскрипцию, особенно для тех педагогов, которые сами хорошо ею владеют.

Считая, кроме того, что каждый преподаватель сам должен знать транскрипцию в различных ее вариантах, независимо от того, будет ли он ею пользоваться, или нет в своей педагогической практике, мы находим целесообразным осветить этот вопрос и так, как он ставится сторонниками транскрипции.

Фонетическая транскрипция есть условное письмо, полностью воспроизводящее все звуки — фонемы (т. е. звуки, с которыми связаны смысловые различия) данного языка. Основной принцип транскрипции заключается в том, что при транскрибировании слов количество знаков всегда точно соответствует количеству звуков и к определенному звуку прикрепляется определенный знак, всегда один и тот же. Во французском традиционном письме этот принцип соблюдается редко: таковы, например, буквы *v*, *b*, *r* и др.,

которые всегда изображают одни и те же звуки. Но чаще всего один звук изображается несколькими знаками: звуку „s“ могут соответствовать буквы *s, ss, c, ç, t, x*, или один и тот же знак изображает разные звуки: буква *e* может изображать звуки *e, é, è, a* или совсем не произноситься. В виду сложности соотношений французского произношения и написания методистами и лингвистами был выдвинут вопрос об исключении традиционного письма из начальных занятий по языку и о замене его более четким способом фиксации звуков — фонетической транскрипцией. Практика показывает, что если вводные уроки проходят исключительно устно, урок делается монотонным и утомительным. Педагогический принцип, требующий чередования приемов и видов работ, остается и здесь в силе. Кроме того, ассоциация звука с одним определенным зрительным образом помогает осознанию и закреплению его. У учащихся в начале изучения языка есть всегда потребность записать иностранные слова условными значками (независимо от того, проходят ли уроки устно, или опираются на традиционное письмо). Но легко себе представить, во что превратится эта запись, если детей предоставить в этом отношении самим себе. Учитывая все это, некоторые методисты считают целесообразным дать в руки школьников надежное, научно проверенное средство фиксации звукового материала, каким является фонетическая транскрипция.

Итак, роль транскрипции заключается в том, что она, наряду с другими приемами, помогает осознанию и закреплению артикуляционных навыков на начальном этапе обучения. В дальнейшем она служит критерием и контролем правильности произношения.

Говоря о роли транскрипции, не следует думать, что транскрипция может заменить кропотливую и длительную работу по шлифовке звуков, которая обязательна при любой системе преподавания. Слуховая и зрительная имитация и анализ артикуляции лежат в основе овладения произносительным навыком. Транскрипция есть только один из вспомогательных технических приемов.

Система знаков в транскрипции не играет никакой лингвистической роли, а имеет педагогическое значение, — о нем скажем ниже. Важно, чтобы система транскрипции отражала реальный звуковой состав данного языка и в первую очередь все те звуки, которые характеризуются определенным укладом органов речи и с которыми связаны смысловые различия в языке.

Система транскрипции должна отображать:

- 1) весь звуковой материал, предусмотренный программой вводного курса;

- 2) долготу гласных звуков (краткость и полудолгота для легкости не обозначаются);

- 3) необходимые случаи *liaison*, которые могут отображать деление фразы на речевые такты, основные модуляции голоса и ударения.

Вернемся к вопросу о значках.

Существует несколько систем фонетических обозначений.

1) Система, основанная на латинском алфавите с добавлением греческих букв и специально придуманных знаков — алфавит Международной фонетической ассоциации. Эта система всеобщепотребительна в зарубежных странах и используется у нас в преподавании со взрослыми в высших учебных заведениях.

2) Система, базирующаяся на латинских знаках с титлами к ним, — встречается в трудах французских лингвистов и в нашей учебной литературе по французскому языку. Например, транскрипция по системе *Grammont* (см. учебник французского языка для взрослых Георгиу).

3) Система транскрипции на базе русского алфавита с дополнительными значками — применяется у нас в учебниках, в словарях, в практике отдельных педагогов.

Каждая из этих систем может быть использована в определенных условиях работы.

Наиболее доступной в школе является транскрипция на основе русского алфавита. Введение на первых уроках чуждых для учащихся значков латинского алфавита прибавляет еще одну новизну восприятия к имеющимся уже двум новым восприятиям — слуховому и артикуляционному. Это создает новую трудность в преподавании, потому что запоминание зрительного образа латинских значков и навык их письменного изображения представляют определенную трудность для школьников, никогда не встречавшихся с латинскими обозначениями. Кроме того, при использовании транскрипции на базе русского алфавита, фонетические значки при переходе к орфографии выступают только в их специфическом значении. Благодаря этому развитие орфографического навыка должно идти гладко. При системе транскрипции латинскими буквами одни и те же значки выступают в конце вводного курса в их различных значениях — фонетическом и традиционном; в сознании учащихся неизбежно происходит путаница, что сказывается отрицательно, в большей или меньшей мере, на развитии орфографического навыка.

Есть, как будто, существенное возражение против системы транскрипции русскими буквами; русские начертания будут вызывать русифицированное произношение.

На это сторонники использования русского алфавита отвечают, что чистота произношения у изучающих язык зависит на 99 процентов от методического и фонетического искусства преподавателя и от качества их собственного произношения. Руссификация произношения наблюдается и при пользовании латинским алфавитом и в группах, где транскрипция вовсе не применяется. Значит, дело здесь не в самих значках. Дело все в том, — говорят сторонники транскрипции, — чтобы при введении фонетической транскрипции (любыми значками) учащемуся была бы твердо внушена мысль о том, что

эти значки есть условные изображения определенных звуковых образов, что каждый из этих значков соответствует только одному строго определенному звуку и что они ничего общего не имеют с книжным написанием слов. Главное же необходимо, чтобы эти условные значки на самом деле были связаны у учащегося с определенными слуховыми и артикуляционно-двигательными представлениями. При этом условии развитие правильных произносительных навыков обеспечено при пользовании какими угодно значками. Таким образом, неблагоприятное влияние на произношение букв русского алфавита парализуется тем, что учащийся сперва получает правильный слуховой и артикуляционный навык и только после этого сознательно связывает его с определенным условным значком и тем, что он постоянно слышит правильное произношение преподавателя.

Образцы транскрипции русскими буквами мы находим во французско-русском словаре проф. К. А. Ганшиной и ее учебнике, в учебнике Милициной и Поммэр—„Première Étape“, в учебнике для V класса средней школы Менжинской и Люкэ, в „Курсе заочного обучения“ Милициной и др.

Некоторыми преподавателями употребляются иные, чем в названных пособиях, обозначения открытости и закрытости гласных, а именно ['] для обозначения закрытого звука и [] для обозначения открытого звука. Эти значки, помещаемые над знаком, удобнее, чем точка и кавычка, помещаемые под знаком, кроме того они встретятся при переходе к традиционной орфографии с тем же самым значением (*accent aigu* и *accent grave* при звуке [e]).

Как и когда пользоваться транскрипцией во вводном курсе?

Пользоваться ею надо с самого начала занятий и на протяжении всего вводного курса. Прежде чем дать фонетическое письмо, преподаватель должен кратко и в простых словах объяснить, что такое фонетическая транскрипция и для чего она служит.

Он отмечает, что французское письмо затрудняет усвоение произношения, так как оно очень сложное, и дает несколько характерных случаев соотношения между звуком и буквой, например, показывает четыре способа написания *о* закрытого: *о* — *chose*, *ô* — *rôle*, *au* — *jaune*, *eau* — *beau* (не считая групп *aux*, *eaux*, *os*, *ot*); или восемь способов написания звука *э* носового: *in*, *im*, *ain*, *aim*, *ein*, *yn*, *ym*, *en* (*européen*) и т. п. случаи. Затем он поясняет, что фонетические значки дают возможность точно записать произношение французских слов, так как при транскрипции в слове пишется столько же значков, сколько в нем заключается звуков: *beaucoup* = [boku], *champ* = [šā].

На первых занятиях транскрипция служит средством закрепления прорабатываемого материала и средством запоминания произношения отдельных звуков, при переходе же к орфографическим

текстам транскрипция помогает освоить различные случаи буквенного оформления звуков. Что должно транскрибироваться?

Если вводные уроки учебника построены на транскрипции, для учеников нет надобности транскрибировать их тексты в тетрадях. Преподаватель же дает транскрипцию на доске для уточнения произношения того или иного слова или звука.

Если в учебнике нет транскрипции, то транскрибируются все прорабатываемые фразы.

Так называемые фонетические диктанты или самостоятельные записи текстов при помощи транскрипции не должны практиковаться, как слишком трудный для школы вид упражнения.

При переходе к чтению и письму преподаватель прибегает к фонетической транскрипции для сравнения произношения и написания.

b	op	j	ou	r
б	õ	ж	y	р

i	l	s	p	a	r	l	ent
и	л		п	а	р	л	

c	ou	t	eau
к	y	т	ó

При помощи транскрипции составляются звуко-буквенные таблицы. Далее, при развитии навыка механизма чтения транскрипция используется для напоминания звукового образа, соответствующего данному буквенному комплексу.

Транскрипция может сыграть положительную роль при выработке навыка правильного оформления фразы. Мы должны научить учащегося не только правильно произносить отдельные звуки и звуковые комплексы (слова), но и приучить его правильно членить фразу на группы слов, правильно расставлять паузы, делать ударения, модулировать тон. Для привития этих навыков одного подражания речи преподавателя недостаточно; нужно, чтобы учащийся мог найти в письменном материале отображение правил, даваемых преподавателем по поводу этих явлений произношения. Здесь может помочь транскрипция. При фонетических записях можно выделять отдельные речевые целые (смысловые или ритмические группы), на которые делится фраза при ее произношении. Есть несколько способов выделения речевых целых: при помощи вертикальной черты, помещаемой между ритмическими группами, при помощи

лигатуры и при помощи слитного написания произносимых вместе слов.

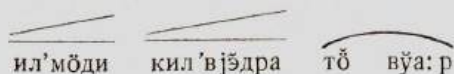
Возьмем, например, фразу: *il me dit, qu'il viendra te voir*. В ней три ритмические группы. В транскрипции это деление может быть изображено следующим образом: |ил'мѳди|кил'вјѳдра|тѳ вѳа:р|; или: ил'мѳди кил'вјѳдра тѳ вѳар|; или: ил'мѳди кил'вјѳдра тѳвѳа : р.

Последний способ менее приемлем для школы, чем первые два.

Систематическое проведение деления фразы на группы имеет большое методическое значение: оно будет противодействовать стремлению учащихся отделять неотделимые в живой речи элементы — член от существительного, определительное слово от определяемого и т. д.

Благодаря единообразию французского ударения, его можно не изображать на письме, чтобы не загромождать текста; достаточно несколько раз указать учащимся, что ударение ставится всегда на последнем слоге.

Зато очень важно наглядно продемонстрировать распределение тона во фразе. Для этого над словами транскрибированной фразы, при помощи наклонных линий или пунктира, обозначается общее направление тона — повышение и понижение. Например:


ил'мѳди кил'вјѳдра тѳ вѳа:р

Полезно сопоставить интонацию французской фразы с аналогичной русской фразой: он мне говорил, что придет тебя навестить (отмечается резкое повышение тона на слогах *dit*, *га* и резкое падение его в слове *voir* во французском языке и равномерное чередование повышений и понижений голоса от слога к слогу в русском языке).

В заключение следует сказать, что к транскрипции нужно подходить очень осторожно. Для успешного ее применения необходимо, чтобы сам преподаватель хорошо ориентировался, во-первых, в вопросах фонетики, во-вторых, в главнейших системах транскрипции, и чтобы он мог, в зависимости от условий преподавания, регулировать как объем звукового материала, отражаемый в данной системе транскрипции, так и самую систему знаков.

В разделе „Порядок проработки материала вводного курса“, в рубрике „Примечание“, будет указано, в какие моменты преподавания и в каких именно формах могла бы быть использована фонетическая транскрипция как факультативный прием.

Порядок проработки материала вводного курса.

Исходные моменты вводного курса, общие для всех вариантов его, — это вводная беседа (см. ниже), слушание речи

преподавателя и устная тренировка в воспроизведении его речи.

Как бы ни была построена вводная беседа, она не должна занимать более половины первого занятия.

Необходимо на первом же уроке научить школьников произносить, а, может быть, читать и писать хотя бы несколько французских слов.

Вариант вводного курса, где навыки устной речи, чтения и письма разграничены (без фонетической транскрипции и с фонетической транскрипцией).

Слушание.

Слуховые восприятия (слушание речи преподавателя) служат базой для создания всех языковых навыков; чем шире возможность слышать иностранную речь и чем больше у учащегося развивается навык слушания, тем лучше и прочнее будет фундамент его собственных рече-слуховых навыков. Мы хотим здесь подчеркнуть значение систематического слушания связной речи преподавателя, не прерываемой исправлениями ошибок, репликами, повторениями учащихся. В настоящее время в нашей и зарубежной методике уделяется много внимания этому вопросу. Английский методист *Пальмер*¹ выделяет слушание как отдельный этап вводного курса, из которого исключается активная проработка материала. При этом *Пальмер* считает, что можно произносить перед школьниками фразы и отрывки, смысл которых им непонятен, лишь бы они слышали звучания и мелодию иностранной речи. Мы не можем согласиться с *Пальмером* относительно слушания без осознания содержания слышимого, так как понимание передаваемых при помощи звуков вещей и понятий лежит у нас в основе всей работы по языку. Не можем мы также уделять этому виду работы такого количества времени, как это предлагает *Пальмер* (несколько недель): это не может быть согласовано с нашими установками на активизацию методов преподавания.

Мы придаем большое значение систематически проводимому осмысленному слушанию, но практикуемому как один из этапов работы, именно — как начальный этап урока, за которым обязательно следует активная проработка.

Несколько слов о самой речи преподавателя. Содержание ее зависит от уровня знаний класса. На первых уроках произносимые преподавателем фразы должны быть настолько конкретны, чтобы смысл их прояснялся прямым путем — показом или изображением предметов и действий.

¹ Н. Palmer, The principles of languages study и The oral method of teaching languages.

На дальнейших занятиях понимание обеспечивается путем подачи новых слов в окружении уже знакомого материала; преподаватель прибегает также к мимике, к показу, к переводу на родной язык, который должен фигурировать как средство объяснения, контроля понимания и закрепления материала. Грамматические формы должны быть элементарными и не создавать затруднений в понимании; разъяснение их дается во время активной проработки. Устная речь преподавателя должна заключать не только утвердительные конструкции, но и вопросительные; те и другие должны комбинироваться в элементарный диалог. Со стороны произношения речь преподавателя должна быть несколько замедленной, но фонетическое оформление ее должно соответствовать нормальному типу французской разговорной речи. (Некоторые преподаватели, увлекаясь и стараясь облегчить понимание, начинают отделять и акцентировать неотделимые и неударяемые в нормальном произношении элементы, что может способствовать развитию у учащихся неправильных навыков.)

После того как учащийся получил слуховое впечатление, преподаватель переходит к созданию и закреплению артикуляционного навыка.

Этот этап работы, так же как и слушание, — общий для всех вариантов вводного курса.

Учащийся повторяет за преподавателем предварительно прослушанные фразы, подражая ему. До тех пор, пока не встречается затруднений, все усваивается со слуха, устным путем. По мере того как учащийся встречается с трудностями, проработка дальнейшего материала останавливается, начинается разъяснение трудного явления и проработка его путем специального упражнения. Например, при встрече с звуком (ÿ) этот звук произносится несколько раз в слове и отдельно, затем преподаватель указывает, что при его произношении губы должны быть округлены и выдвинуты вперед (как при у), что кончик языка упирается в нижние зубы, как при (и), и что передняя часть его поднимается к твердому нёбу. Учащимся предлагается произнести ряды звуков:

и — у — ÿ
у — и — ÿ

Потом ряды слогов:

(ми — му — мÿ)
(ви — ву — вÿ)
(ди — ду — дÿ)
(ду — ди — дÿ)
(фÿ — фи — фу)
(жÿ — жи — жу) и т. д.

Эти упражнения произносятся хором и отдельными учащимися

и повторяются несколько раз в течение урока, по мере того как встречаются новые слова с этим звуком.

Примечание. Если преподаватель пользуется фонетической транскрипцией, то при объяснении трудного звука он дает его фонетическое изображение или же записывает фонетически все слово, в котором встретился трудный звук. Если устная и письменная речь изучаются параллельно, то транскрипция может быть использована как иллюстрация звуко-буквенных соотношений и одновременно как средство группировки слов с одним и тем же написанием и произношением, а также слов с одинаковым произношением и разным написанием.

Например: *ó* (о закрытое) = *le tableau, chaud,*

le mot, le rôle

é	(e закрытое) = le cahier, marcher, vous lisez, le thé		
â	â	â	â
Il danse	Il entre	la lampe	le temps
le banc	l'encre	la chambre	septembre
dans	en	le champ	novembre

Указанным способом прорабатываются все труднейшие звуки и звукосочетания. Отводя значительную часть времени усвоению произношения, необходимо также уделять внимание активизации словарного и грамматического материала.

Подстановочные таблицы и простейшие вопросы и ответы обеспечивают закрепление словаря и грамматики.

Пример. Подстановочные таблицы.

C'est la porte
C'est la table
C'est le
C'est la
C'est

Вопросы и ответы.

Qu'est-ce que c'est? — C'est l'école.

Qui est-ce qui va à l'école? — Pierre и т. д.

Указанные упражнения носят сначала полумеханический характер: непосредственное повторение за преподавателем, потом более самостоятельный — при составлении фраз на основании проработанных шаблонов.

Перечисленными здесь этапами исчерпывается в основном содержание устных уроков того варианта вводного курса, в котором навыки устной и письменной речи разграничены (о переходе к чтению и письму в этом курсе будет сказано ниже). Чтобы покончить с этим вариантом нужно упомянуть еще об одном упражнении, а именно о самостоятельном воспроизведении учащимися слов и фраз по картинкам: в конце урока преподаватель предлагает ученикам, глядя на картинки, повторить слова и фразы, проработанные в течение данного (или предыдущего) урока. Этот

прием, служащий средством закрепления и контроля усвоения материала, может быть использован и в другом варианте вводного курса, к развитию которого мы сейчас перейдем.

Примечание. Если преподаватель применяет транскрипцию, он может предложить учащимся прочесть записанные ими на доске слова и фразы проработанного урока. Сами учащиеся, как правило, не списывают фонетических текстов и не пишут фонетических диктовок.

Вариант вводного курса, где навыки устной речи, чтения и письма не разграничены.

В тех вводных уроках, где навыки устной речи и чтения и письма не разграничены, после слушания речи преподавателя и тренировки в произношении звуков, слов и фраз, переходят к чтению и письму. При этом соблюдается та последовательность трудности написания, которая изложена в разделе „Отбор и организация материала вводного курса“.

Как уже говорилось, необходимость проводить градацию не только фонетических, словарных и грамматических трудностей, но также и орфографических, ставят составителей начальных текстов в очень трудные условия. Приходится отказаться от принципа сюжетности. Слова первого урока не должны заключать более одного-двух специфических для французского языка случаев написания (см. выше перечень этих случаев) и притом самых простейших.

На первом уроке приходится ограничиться отдельными словами. На втором уроке возможно дать оборот *c'est...* по причине его употребительности.

Вот набросок трех первых начальных уроков, в которых по возможности разграничены всякого рода трудности.

I УРОК.

La porte
(картинка)

La table
(картинка)

La carte
(картинка)

La robe
(картинка)

La corde
(картинка)

II УРОК.

C'est une plume
(картинка)

C'est une table
(картинка)

C'est une carte
(картинка)

La plume est sur la table
(картинка)

La carte est sur la table
(картинка)

III УРОК.

Le livre
(картинка)

Le journal
(картинка)

Le journal est sous le livre
(картинка)

La plume est sur le livre *Le livre est sous la plume*
(картинка) (картинка)

Le livre est sous la plume
(картинка)

Приблизительно с такой же последовательностью распределяются трудности и в дальнейших уроках.

Теперь посмотрим, как происходит овладение навыками чтения и письма при данном варианте вводного курса.

На первых уроках эти два навыка переплетаются самым тесным образом.

Последовательность проработки материала. После устной проработки, о которой говорилось выше, учитель читает два раза фразы урока; затем происходит запись их на классной доске и разбор. Учитель пишет слова одно за другим и из каждого слова выписывает содержащиеся в нем буквы. Он говорит название каждой буквы и проводит сравнение с буквами родного языка — в отношении их названий, отдельных начертаний и их фонетического значения. Учащиеся списывают слова и буквы в тетради.

После письменной проработки всех слов переходят к чтению их: по буквам (*épellation*), по слогам и целиком.

Прорабатывая таким образом слова и фразы на протяжении нескольких уроков, учащиеся постепенно знакомятся со всеми буквами алфавита. Самый алфавит дается в конце вводного курса, когда усвоены все буквы.

Для ускорения развития навыка письменной речи необходимо тренировать учащихся в чтении и письме труднейших написаний. В самом начале полезно их потренировать в написании трудных букв, особенно не существующих в русском алфавите: *s, h, j, v, t* и др.

Основное письменное упражнение этого периода — списывание.

Списывается (неоднократно) весь материал каждого урока: фразы, слова, буквы.

По мере того как учащиеся знакомятся с различными случаями написания и расширяют свой словарный запас, преподаватель начинает вводить и другие упражнения, например:

- а) списывание с подчеркиванием тех или иных написаний;
б) выписывание слов с одинаковым написанием и произношением;

le journal
il joue
sous

la chaise
la craie
il aime

в) выписывание слов с одинаковым написанием, но разным произношением; например, слова, в которых буква *с* имеет разное произношение:

<i>la carte</i>	<i>cette</i>
<i>le canif</i>	<i>c'est</i>
<i>la classe</i>	<i>ici</i>

или, наоборот, выписывание слов, в которых различные написания соответствуют одному и тому же звуку:

le banc, il entre, novembre, la chambre и др.

г) запись по памяти слов с трудным написанием, сопровождаемая названием их по буквам (*épellation*) и др.

Все написанные упражнения обязательно прочитываются хором (по группам) и индивидуально при контроле преподавателя.

Если преподаватель пользуется фонетической транскрипцией, он сможет провести работу по систематизации различных случаев написания в виде звуко-буквенной таблицы.

Пример таблицы от звука к букве:

[э]	— e, ai, è, ê (ferme, chaise, mère, fenêtre)
[э́]	— é, ez, er (répéter, marcher, papier)
[y]	— ou (jour)
[ò]	— o (porte, donne)
[ó]	— au, eau (jaune, tableau)
[ô]	— eu (peu, bleu)
[œ]	— eu, œu (neuf, sœur)
[è]	— e (le, me)
[к]	— c, q, qu (carte, cinq, quand)
[с]	— c, s, ss, t, x (ce, six, classe, révolution)
[ш]	— ch (chat)
[ж]	— j, g (page, jaune)

и т. д.

Примеры таблицы от буквы к звуку (берутся не только отдельные буквы, но и важнейшие буквенные сочетания):

a	— (a) (parle)
ai	— [э́] (faible)
ail	— [aй] (le travail)
aille	— [aй] (il travaille)
e	[ô] (le)
e	[э́] (vert)
e	[э́] (cahier)
é	[э́] (thé)
è	[э́] (frère)
ê	[э́] (fenêtre)

и т. д.

Эти таблицы или составляются попутно прохождению написаний, или же даются в самом конце вводного курса как итог пройденного.

Применяемые во вводном курсе письменные упражнения направлены прежде всего на выработку самого механизма письма. Однако в конце вводного курса учащиеся могут выполнять письменно простейшие упражнения лексического и грамматического характера, например, письменные подстановки:

C'est la table

C'est . . .

C'est . . . tableau

C'est . . . plume

Вернемся к вводному курсу, в котором навыки устной и письменной речи разграничены, и посмотрим, как проходит развитие навыков чтения и письма в нем. Основное различие между данным курсом и только что рассмотренным заключается в том, что в данном курсе изучение письменного языка начинается не с первых уроков, а несколько позднее, — после того как учащиеся более или менее освоились с основными звуками и звукосочетаниями французского языка и получили первые навыки устной речи: приблизительно с 7—9-го урока. Переход к традиционному письму составляет, таким образом, отдельный этап вводного курса.

Знакомство с традиционным письмом происходит на словах, хорошо знакомых учащимся из устного курса. Новых слов или совсем не дается, или же они вводятся в самом ограниченном количестве — как иллюстрация к тому или другому правилу чтения (не считая некоторых простейших разговорных выражений, которые преподаватель может употреблять во время общения с группой. Например: *Va au tableau! Va à ta place! Ouvrez vos cahiers* и т. п.). Таким образом, внимание учащихся прежде всего сосредоточивается на изучении различных случаев буквенных изображений, уже знакомых им звуков и звукосочетаний. Благодаря этому на каждом занятии может быть объяснено и закреплено примерами от 3 до 5 случаев написания, а все случаи, приведенные выше, могут быть объяснены в течение 7—9 уроков.

Что касается самой последовательности в развитии чтения и письма, она остается той же, что и в предыдущем курсе: та же градация написаний и упражнений, тот же характер подачи и объяснения написаний: выделение букв из слов, сравнение с родным языком, группировка написаний.

Если учитель в устном курсе прибегал к фонетической транскрипции, то он воспользуется ею и при переходе к чтению и письму. Транскрипция будет служить средством наглядного сравнения произношения и написания.

Например:

<i>C'est</i>	<i>la</i>	<i>porte</i>
с э́	ла́	по́рт
<i>C'est</i>	<i>la</i>	<i>chaise</i>
с э́	ла́	ше́э

и т. д.

Опираясь на транскрипцию, учитель может также вместе с группой составлять звуко-буквенные сводки (таблицы), о которых упоминалось выше.

Последние уроки вводного курса (как первого, так и второго варианта) должны заключать несколько текстов или ряд фраз, охватывающих все случаи пройденных написаний.

Работа над этими текстами и будет первым упражнением в связном чтении.

Индивидуальное чтение есть не только основная форма работы, но и одна из конечных целей преподавания.

При развитии навыка чтения полезно также прибегать к хорошему чтению, главным образом по рядам или по колонкам. Хоровое чтение помогает преодолеть колебание в произношении и нерешительность, возникающие у учащегося при расшифровке печатной фразы. Оно способствует развитию правильной интонации, правильного ритма и ударения, так как заставляет подчинять индивидуальную манеру членить и интонировать фразу тому стандарту, который осуществляется в коллективном чтении под наблюдением преподавателя.

Вот примерная проработка текста со стороны механизма чтения. Преподаватель отчетливо читает текст раз или два. Затем текст читается всей группой, попутно разъясняются труднейшие буквенные комбинации. Текст читается еще раз, обращается внимание на ритм, ударение, интонацию, расставляются паузы; после этого следует повторное плавное чтение хором и индивидуально. По окончании его дается ряд заданий:

- 1) выбрать из текста примеры на данное буквенное сочетание;
- 2) указать, в каких словах встретился такой-то звук и при помощи каких букв он изображается;
- 3) выделить все слова с написанием одного звука двумя буквами;
- 4) выделить слова, в которых один звук обозначен при помощи трех букв и т. д.

Далее полезно провести такое упражнение: один учащийся читает текст, а другие (все вместе или поодиночке) получают задание следить за его чтением и отмечать все неправильности, в том числе неправильную расстановку пауз и неправильные интонации. По окончании чтения (фразы или маленького отрывка) проводится разбор произношения того, кто читал. Этот вид упражнения способствует развитию внимательного чтения и слухового навыка.

Примерная проработка вводного урока, в котором произношение и написание изучаются одновременно.

(Первый урок.)

Вводная беседа. Преподаватель приносит карту двух полушарий и показывает страны и колонии, в которых говорят на

французском языке. Затем он говорит о культурном и политическом значении изучения французского языка. Дает характеристику государственного строя современной Франции, положения ее рабочего класса и т. д.

Далее учитель говорит несколько слов об особенностях французского языка в сравнении с русским. Французское произношение отличается от русского: у французов есть звуки, которых мы не встречаем в русском языке, например *y* (*plume*), *œ* (*bœuf*), *a* носовое (*plan*), *o* носовое (*bonbon*), *wa* (*moi*).

Звуки и слова произносятся отчетливо, выразительно, с паузами; слова можно перевести, но не повторять с классом: это только показ.

Французские слова произносятся иначе, чем русские — ударение в них всегда на конце: *politique* — политика, *technique* — техника и т. д.

Когда французы говорят по-русски, не изучив нашего языка, они и в русских словах ставят ударение на конце слова, например, ударник, новый, книга и т. д.

Когда французы произносят фразу, они не так, как мы, повышают и понижают голос.

Французская грамматика тоже отличается от русской. Например, там слова не изменяются по падежам. Русское слово *стол* изменяется так: *стол, стола, столу, столом, столе*. Французское слово *table* (*стол*) имеет только одну эту форму, и окончание его не изменяется.

Затем во французском языке перед существительным ставится частица *la* или *le*, которая указывает, какого рода это слово: *la* означает женский род, *le* — мужской; среднего же рода во французском языке совсем нет.

В грамматиках русского и французского языков есть много других различий, которые мы будем изучать позднее.

Французское письмо довольно трудное.

Французы часто пишут несколько букв для обозначения одного звука; например, звук *о* изображается иногда двумя или даже тремя буквами — *au, eau* (*haut* — высокий, *peau* — кожа); звук *э* — через *ai* (*mai* — май); часто одна, две или три буквы совсем не произносятся в слове (например, *portes*), и т. д.

После вводной беседы переходят к изучению самого языка.

В течение первого урока могут быть проработаны примерно следующие слова и фразы.

Устно

C'est la porte
C'est la table
C'est la carte
Qu'est-ce que c'est?

Письменно

La porte
La table
La carte

Слушание и устная тренировка. Преподаватель поаывает на стол, дверь, карту и произносит: *C'est la table. C'est la porte. C'est la carte.*

Учащиеся смотрят и слушают.

Учитель вторично называет предметы и на этот раз предлагает учащимся повторить фразы: „*C'est la table, c'est la porte, c'est la carte*“.

Преподаватель отмечает твердое произношение французского *c* перед *e* (сравнивает с каким-либо русским словом, например, „серый“), более твердое произношение французского *l*, чем русское *ль*, узкий характер *a* закрытого в слове *table* и *carte* (губы при этом *a* складываются в полуулыбку), *o* открытое в слове *porte* и борется с дифтонгообразным произношением этого звука, которое часто наблюдается у наших учащихся (пуорт — вместо порт).

Указывая на дверь, стол и карту, преподаватель задает вопрос: *Qu'est-ce que c'est* (этот вопрос можно перевести), и сам отвечает — *C'est la porte* и т. д. Этот же вопрос задается учащимся, которые отвечают на него хором и поодиночке.

Повторив таким образом эти три фразы, учитель говорит: „теперь посмотрим, как пишутся и читаются французские слова, которые вы произносили“. Он пишет на доске слово *la table* и выписывает из него буквы: *L, l, a, t, b, e* (заглавные буквы даются по мере того, как они встречаются в словах).

Он отмечает одинаковое написание французских и русских *a* и *e* и произнесение *e* на конце слов.

Далее указывается на особенности написания французских *L, l, t* и предлагается написать их несколько раз.

Отмечается разное произношение рукописной буквы *b* в русском и французском языках. Затем преподаватель пишет слова *la porte* и *la carte*. В первом указывается на иное фонетическое значение, чем в русском языке, рукописных букв *p, r* и на одинаковое написание и произношение *o*, во втором отмечается, что буква *c* перед *a* произносится как „к“ (другие случаи произношения этой буквы будут объяснены позднее, когда будут прорабатываться соответствующие слова).

Необходимо планировать время так, чтобы учащиеся успевали писать по памяти на классной доске и в тетрадях все объясненные буквы и слова.

По этой схеме прорабатываются все уроки вводного курса.

Со второго урока, появляются трудные звуки, например *у* на втором уроке, *ё* на третьем, *я* на четвертом и т. д.

В связи с этим в рубрику устной проработки добавляется еще один момент — объяснение трудной артикуляции и тренировка в ней.

Преподаватель должен искать наиболее легких и наглядных способов объяснения звуков.

Приведем возможные способы объяснения звука *ÿ* и *â*.

Из фраз *c'est une table, c'est une plume, c'est une carte* учитель выделяет слово *plume*, произносит его 2—3 раза, затем произносит отдельно звук *ÿ*. Он спрашивает у учащихся, встречается ли такой звук в русском языке (получает отрицательный ответ). Учитель произносит еще раз *ÿ* и спрашивает: когда я произношу этот звук, что я делаю с губами?

Ответ. Вытягиваете их вперед.

Учитель. Да, округляю и вытягиваю. Какой русский звук напоминает французское *и*?

Ответ: *и, у*.

Учитель. Да. Это потому, что при произнесении французского *ÿ* кончик языка, как при русском *и*, упирается в нижние зубы (показывает на себе). Но губы при этом округляются и выпячиваются вперед, как при *у*.

Попробуйте сложить губы и язык, как я, и произнесите французское „*ÿ*“.

Учащиеся произносят *ÿ* несколько раз; преподаватель исправляет произношение, объясняет ошибки.

Теперь произнесите слово „*plume*“. Так. Теперь скажите: „*c'est une plume*“. Так. Повторите за мной: „*c'est une table, c'est une porte, c'est une plume*“. Учащиеся произносят, преподаватель исправляет произношение.

Дается упражнение на звук *ÿ*.

<i>и — у — ÿ</i>	<i>у — и — ÿ</i>
ли — лу — лÿ	лу — ли — лÿ.

Из фраз „*c'est le banc*“, „*il entre en classe*“ и т. п. преподаватель выделяет слово „*banc*“, произносит его несколько раз и из него выделяет звук *â*. Произнеся его 2—3 раза, он спрашивает учащихся, имеется ли подобный звук в русском произношении (ответ отрицательный).

Преподаватель спрашивает, какой звук напоминает *â*.

Ответ: *а*.

Тогда преподаватель отмечает, что *â* есть *а* носовое; чтобы его произнести, нужно расположить язык так же, как для *а* (показ), но при этом выдыхать воздух не только через рот, но и через нос: *а, â, а, â*.

Открыв рот несколько шире, чем для нормального *а*, преподаватель может показать учащимся, что язык при *а* остается неподвижным.

Если преподаватель пользуется транскрипцией, то он дает также фонетическое упражнение на определенные артикуляции.

При помощи фонетического значка можно сгруппировать все слова, заключающие данную артикуляцию.

Например:

^и <i>la plume</i> <i>sur</i> <i>le mur</i>	^а <i>le banc</i> <i>il entre</i> <i>en</i>
--	--

Примерная проработка двух уроков вводного курса, в котором навыки устной и письменной речи разграничены
(по учебнику *Тарасовой и Городецкой*).

А. Устный урок.

1. *C'est Charles*
(картинка)

C'est la balle.
(картинка)

Lucie joue à la balle
(картинка)

C'est Lucie
(картинка)

Charles joue à la balle
(картинка)

Charles et Lucie jouent à la balle.
(картинка)

Qui est-ce? Qui est-ce qui joue à la balle?

Упражнение.

а (закрытое)
Charles
papa
camarade

ю
Lucie
Jules
parachute

Традиционные написания во вводном курсе учебника даны не для учащихся, а для преподавателя. Поэтому-то в них и не выдержана последовательность орфографических трудностей. Учащиеся, слушая речь преподавателя, имеют перед собой картины, изображающие: 1) Шарля; 2) Люси; 3) мяч; 4) Шарля, играющего в мяч; 5) Люси, играющую в мяч; 6) Шарля и Люси, играющих в мяч.

Звуковой материал: **э, а, ю и**, (звук **э** встречается один раз в безударном положении и не прорабатывается), **с, ш, р, л, б, ж**.

Словарный материал — 7 слов.

Грамматический материал. 3 типа конструкции фразы: артикль *la*; предлог *à*; 3 существительных; 1 глагол I группы в *présent* 3 лица ед. ч.; связка *est*; союз *et*.

Разработка урока.

Вводная беседа (см. предыд. урок).

После вводной беседы учитель вывешивает на стене картины. Предупредив учащихся, что сейчас они услышат французские фразы и, если будут внимательно слушать и смотреть на картины, то

легко поймут его речь, учитель приступает к проработке материала урока.

Она складывается: 1 — из слушания речи учителя; 2 — повторения учащимися фраз урока; 3 — объяснения произношения; 4 — тренировки в произношении трудных звуков; 5 — ответов на вопросы вместе с учителем и без него; 6 — воспроизведения по картинкам проработанных фраз (по памяти).

Примечание. Если преподаватель пользуется транскрипцией, то во время объяснения звуков или в конце урока он транскрибирует фразы на классной доске, и учащиеся читают их.

1. Слушание. Показывая на первую картинку, изображающую мальчика, учитель отчетливо говорит: *c'est Charles*. Повторяет три раза фразу. Затем показывает картины, изображающие: а) девочку, б) мяч, и так же отчетливо произносит три раза каждую фразу: *C'est Lucie*. *C'est la balle*. Произносятся фразы *Charles joue à la balle*, *Charles et Lucie jouent à la balle*, слово „*joue*“ необходимо перевести, так как ученики могут принять его за глагол „бросает“, а не „играет“. Каждая из трех последних фраз произносится 2—3 раза.

2, 3, 4. Повторение вслед за учителем, объяснение произношения, тренировка в звуках.

Учитель по-русски предупреждает учащихся о том, что сейчас они сами произнесут французские фразы, но что сначала он объяснит им произношение трудных звуков. Затем он в прежней последовательности произносит фразы урока, а учащиеся повторяют за ним каждую фразу.

В первой фразе *C'est Charles* учитель указывает на твердость произношения *c* и обращает внимание на особенность произношения конечного *l*.

Далее преподаватель указывает, что для произнесения *a* в слове *Charles* (закрытого) нужно сложить губы в улыбку.

Для закрепления артикуляции *a* закрытого произносятся слова: *Charles*, *papa*, *Panama*, *camarade*, несколько раз каждое слово.

В слове *Lucie* останавливаются на звуке „*u*“. (Ход объяснения этого звука и упражнения изложены в предыдущем уроке.)

5. Ответы на вопросы.

Указывая на фигуру *Charles (Lucie)*, учитель спрашивает: *Qui est-ce?* и сам отвечает: *C'est Charles (Lucie)*. Ставит этот же вопрос группе, и ученики отвечают на него хором и отдельно. Показывая на Шарля, играющего в мяч, учитель спрашивает: *Qui joue à la balle?* Ответ дается сначала преподавателем, потом учащимися. Вопросы можно перевести на русский язык.

6. Воспроизведение по картинкам.

В заключение следует предложить учащимся воспроизвести по картинкам заученные в течение урока фразы и повторить фонетические упражнения.

По данной схеме прорабатываются и остальные уроки устной части вводного курса. В начале каждого нового урока отводится несколько минут на повторение предыдущего.

Б. Урок перехода к чтению и письму

(по учебнику Тарасовой и Городецкой).

Вводная беседа.

Во французском языке есть буквы, которые по написанию похожи на русские, например:

a, e, o, u, c, k, t, n, p,

a, e, o, u, c, k, t, n, p,

Некоторые из французских букв и пишутся и произносятся так, как и в русском языке, например: *a, o, k*. Но многие из них пишутся, как по-русски, но произносятся по-другому, например французская буква *b* произносится, как русская б, буква *p* произносится, как русская п, буква *r* — как русское р. Этими примерами можно ограничиться.

После этого краткого вступления учитель переходит к проработке слов первого занятия: *papa, la balle, il porte, Lucie* (все слова и буквы даются в рукописной форме).

Учитель: Сейчас вы узнаете, как пишутся знакомые вам слова: *papa, la balle, il porte, Lucie* (слова пишутся на доске в транскрипции, если последняя применяется).

Какие звуки произносятся в слове *papa*?

Ответ: *p, a*.

Учитель пишет на доске слово „*papa*“ (с большой и маленькой буквы), а также буквы „*p*“, „*a*“, и предлагает запомнить, что во французском письме звук „*n*“ обозначается той же буквой, что русский звук „п“, а буква „*a*“ имеет одно и то же звуковое значение в двух языках.

Учащиеся записывают в тетрадях слово „*papa*“ и буквы *p, a*.

Учитель: Сейчас я запишу слово „*la balle*“ (пишет с большой и маленькой буквы). Какие звуки произносятся в слове *la*?

Ответ: *l, a*.

Учитель: Запомните, как пишутся буквы *l, a*. Какие звуки произносятся в слове *balle*?

Ответ: *b, a, l*.

Учитель: Запомните, что звук „б“ в французском языке изображается той же буквой, что русский звук „в“. Учащиеся пишут в тетрадях слово *la balle* и буквы „*B, b*“.

Учитель: Двойное „*ll*“ произносится, как один звук, буква „*e*“ на конце слова *balle* и вообще на конце слов не произносится. Сейчас я пишу фразу: *Il porte*. Запомните написание французской буквы „*i*“: *I, i*.

Какие звуки встречаются в слове „Porte“?

Ответ: „п“, „о“, „р“, „т“.

Учитель. Звук „о“ по-французски изображается той же буквой, что и русское о.

Звук „р“ изображается по-французски той же буквой, что русское „ч“ (в рукописи).

Обратите внимание на написание заглавного „r“ „R“.

Звук „т“ во французском языке пишется через незнакомую вам букву: *t*.

Учащиеся пишут в тетрадях фразу: „Il porte“, и буквы: *I, i, R r, T t, O o*.

Учитель. Теперь напишите слово „Lucie“. Какие буквы вы слышите в этом слове?

Ответ: *L, u, c, i*.

Учитель: Запомните, что звук *u* изображается в рукописи такой же буквой, что и русское и: „U, u“. Согласный „с“ в слове *Lucie* пишется через „с“ (далее мы увидим, что он пишется иногда через „s“). Эта буква выговаривается, как „с“, только перед двумя буквами „i“, „e“, а перед всеми остальными она выговаривается, как *к*. Конечное „e“ в слове *Lucie*, как и в слове *baile*, не выговаривается.

Проработанные таким образом слова читаются всем классом и отдельными учащимися, после чего преподаватель вызывает нескольких человек к доске для записи по памяти объясненных букв и слов.

Следующее занятие начинается с повторения проработанного на предыдущем уроке. Учитель спрашивает, какие слова читались и писались в прошлый раз. Учащиеся называют слова. Учитель вызывает к доске нескольких учащихся и предлагает записать по памяти буквы *L, l, R, r, T, t, I, i, U, u*. Только после этого переходят к проработке написания отдельных слов нового урока.

В таком духе прорабатываются все уроки переходного курса.

Проведение вводного курса представляет значительные трудности и, помимо знания языка, требует от преподавателя специальной подготовки: а) по фонетике, б) по методике.

Из чего состоит фонетическая подготовка и как ею овладеть?

Прежде всего, необходимо усвоить основы русской фонетики, затем тщательно изучить французскую фонетику; кроме того, надо овладеть фонетической транскрипцией в различных ее вариантах.

Далее, необходимо проработать соответствующий раздел курса методики, а также ознакомиться с вводными курсами учебников французского языка, изданных у нас и за границей, и побывать на вводных уроках опытных преподавателей.

Усвоив весь вышеприведенный материал, следует попробовать самостоятельно составить фонетическую схему вводного курса, рас-

положить звуки в порядке нарастания трудностей, подыскать связанные фразы и примеры на различные звуки, найти наиболее легкие и наглядные способы их объяснения, сравнить звуковые системы русского и французского языков, наметить основные трудности и возможные ошибки учащихся, решить, какими способами можно лучше всего предотвратить и исправить ошибки.

Для ознакомления с особенностями русского произношения можно рекомендовать книгу *Ушакова* „Краткое введение в науку о языке“, глава II.

Что касается изучения основ французского произношения, нужно прежде всего ознакомиться с учебником *Grammont* „*Traité pratique de prononciation française*“. Это — практическое руководство по изучению основных вопросов произношения: а) звуков (анализ артикуляций); б) ударения в связи с эмоционально-смысловой окраской слова; в) ритма на основе анализа смысловых групп в речи.

Преподавателю необходимо ознакомиться и с разделом „*Интонация*“.

Особенно же ценны для преподавателя в книге *Grammont* указания на типические ошибки русских, изучающих французский язык. Эти указания даются вслед за описанием каждой артикуляции гласной и согласной.

Книга ценна также примерами, которые могут быть использованы как материал для фонетических упражнений. В ней содержатся, между прочим, примеры на артикуляцию, отражающие различные случаи орфографического изображения того или иного звука.

Кроме *Grammont*, рекомендуется прочитать книгу *Nyrop'a* „*Manuel de phonétique*“. *Nyrop* затрагивает те же вопросы, что и *Grammont*, но у него тщательно разработана глава о классификации звуков, чего нет у *Grammont*. Зато у *Grammont* находим гораздо больше, чем у *Nyrop'a*, материала по вопросам ритма и интонации.

Различные случаи соотношения между произношением и написанием наиболее полно изложены в руководстве по фонетике *Ch. Bruneau*, „*Manuel de phonétique française*“, с которым преподавателю французского языка также необходимо ознакомиться.

Для общего ознакомления с физиологией речи, как-то: функциями речевого аппарата, классификацией звуков (физиологической и акустической), использованием различных речевых средств в речи (звучность, высота, интенсивность и т. д.), рекомендуется прочитать книжку *Passy* „*Les sons du français*“, небольшую и очень ясно изложенную. Из книг по фонетике представляет большую ценность труд проф. *Щербы* „*Основы французской фонетики*“.

Цель изучения основ французской фонетики ясна каждому: фонетика, как часть языка, является в то же время частью пред-

мета преподавания (подразумевается практическая часть фонетики).

Для чего нужно изучать русскую фонетику будущему преподавателю французского языка? Это знакомство важно в методическом отношении: оно необходимо для сравнения элементов произношения двух языков. В результате этого сравнения делается ряд методических выводов: а) определение основных трудностей французского произношения для наших учащихся; б) распределение этих трудностей по урокам; в) нахождение методов объяснения того или иного случая произношения; г) определение методов предупреждения и исправления ошибок.

Материал по сравнению данных русского и французского произношения можно найти в книжке проф. *Петерсона* „Элементарные звуковые упражнения“ (английский, немецкий и французский языки)“, М. 1936, а также в книжке проф. *Бернштейна* „Вопросы обучения произношению“, М. 1937.

Применение вводного курса к преподаванию французского языка нашло отражение в следующих учебниках: 1) вводный курс в школьном учебнике проф. *К. А. Ганшиной*, изданном в 1924 г., в котором особенно ценны вступительные методические указания относительно построения вводного курса и соблюдения этих указаний при проведении вводных уроков; 2) в учебнике для взрослых *Милициной* и *Поммэр*, изданном в 1932 г., в котором ряд изложенных в настоящей главе установок нашел свое применение; 3) в учебнике *Менжинской* и *Люкэ* 1934 г. для начальной школы; 4) в школьном учебнике *Тарасовой* и *Городецкой* (для первого года обучения), изд. 1937 г.; в самоучителе французского языка *Милициной* (для взрослых) 1936 г., в учебниках *Георгиу* (для взрослых) 1937 г.

ГЛАВА IV.

СЛОВАРЬ.

Основные принципы работы по школьному словарю.

Достижения в области устной речи, чтения, письма основываются, с одной стороны, на наличии у учащихся словаря качественно полноценного и количественно достаточного для данного этапа, и с другой — на имеющихся у них навыках оперировать им в должной мере.

Основными этапами работы в области словарного запаса следует считать знакомство со словом, его звуковой и письменной стороной и значением, понимание слов в чужой речи, понимание слов при чтении, запоминание отдельных слов и словарных групп, активное употребление отдельных слов во фразе и вне фразы, систематизацию словарного запаса, пользование словарем.

Указанные этапы работы тормозятся в процессе обучения языку рядом факторов.

Наиболее характерными являются: рассеянность, подсказывающая одно слово вместо другого; дефекты памяти, выводящие из строя нужные слова; влияние родного языка, подменяющее не только иностранное слово родным, но и иностранное произношение родным, иностранную конструкцию — конструкцией родного языка.

Из-за этих тормозящих факторов учащимися с трудом усваиваются для активного употребления непереводимые (идиоматические) выражения, слова особо трудно запоминающиеся, трудно произносимые, служебные слова, выпадающие из словарных комбинаций (предлоги, наречия, союзы).

Весь процесс сообщения словарного материала и закрепления его должен идти по пути развития ассоциативных связей, борьбы с тормозящими факторами.

Объем школьного словаря, т. е. количество слов, которыми учащийся должен овладеть в каждом классе и к окончанию школы, природа этого словаря, т. е. содержание и тематика, определяются программой Наркомпроса и стабильными учебниками.

Было бы, однако, ошибочно полагать, что указаниями программ исчерпываются все данные, касающиеся содержания и объема словаря. Для первых годов обучения французскому языку (V, VI и отчасти VII классы) этих указаний достаточно ввиду того, что

в эти годы приобретает ограниченное количество слов, содержание которых вполне конкретно, и которые могут быть учтены. Начиная с VII и VIII классов примерная тематика программ становится более обширной и сложной (достижения в области культуры, рабочее движение, классовая борьба и т. д.). Становится значительно труднее вести точный подсчет слов, усвоенных до степени умения употреблять их в устной и письменной речи, и слов, усвоенных лишь до степени понимания. Помимо этого в первый период обучения иностранному языку, в период целостного восприятия языка, значение слова раскрывается главным образом в связном контексте и слово запоминается, прежде всего, в том значении, которое оно имеет в данном контексте. Это, конечно, не значит, что на каком бы то ни было этапе обучения учащиеся могут обходиться без понимания значения каждого слова, взятого вне контекста. На первом году обучения, так же как и на последнем, учащиеся должны уметь выделить слово из контекста, прочесть, перевести и написать его, т. е. подвергнуть его звуковому, буквенному и смысловому анализу.

На средних и старших ступенях учащиеся не только знакомятся со словом в отношении его значения, произношения и орфографии — они выходят за рамки текста и начинают работать над словами как над самостоятельными единицами.

Путем наблюдения над словом вне контекста они начинают осознавать ряд особенностей лексики французского языка. Например то, что одно и то же слово может иметь несколько значений (*le verre* — стекло и стакан; *la fille* — девочка и дочь; *prendre* — брать, пить, садиться (например, в поезд); *mettre* — ставить, класть, надевать, предполагать и т. д.), или наоборот, одно и то же значение может быть выражено разными словами (*demander* — *prier*; *le chemin* — *la route*; *le lieu* — *l'endroit* — *la place*). Они замечают, что одно и то же слово может иметь не только разные значения, но и разные грамматические функции: когда оно является одновременно глаголом и существительным (*diner, le dîner*), прилагательным и существительным (*droit, le droit; blanc, le blanc*), предлогом и существительным (*pour, contre, le pour et le contre*), что слово не живет вне грамматических категорий как род и число, лицо, время и наклонение, например: *un livre, des livres; je suis — j'ai été, j'étais, je fus, je serais, que je sois*. Наконец, учащийся замечает, что синтаксическая структура предложения играет тоже очень большую роль для определения значения слова, — оно может меняться в зависимости от занимаемого им в предложении места: *c'est un grand homme, c'est un homme grand; un maigre dîner fut servi aux convives, un homme maigre entra dans la salle*.

С каждым годом, по мере усложнения текстов, словарная работа приобретает все более воспитательный характер. Слово не может рассматриваться изолировано от контекста, так как лексика тесно

связана с идеологией и системой образов. В старших классах учащиеся получают общее понятие о происхождении некоторых слов, об их изменениях и о причинах этих изменений, о влиянии слов других языков на слова французского языка и, наоборот, о словообразовании и словосложении.

Основа первичных навыков работы над словарем закладывается в вводном курсе. Учащийся получает навык соединять значение слова с его звуковым образом, понимать его в речи преподавателя и товарищей, воспроизводить его устно. Переход к книге является тоже очень важным для дальнейшей лексической работы. Огромное значение для дальнейшей работы над текстом имеет первое впечатление от печатного слова, которое получает учащийся. На базе первоначальных знаний, полученных в вводном курсе, должна протекать в начальных, средних и старших классах работа над словом как элементом устной и письменной речи, над систематизацией и углублением всего приобретенного словарного запаса.

Активный и пассивный запас слов.

Словарный запас учащегося принято делить на активный и пассивный.

Под активным словарем подразумевается тот словарный запас, который настолько основательно освоен учащимся, что он может не только понять его смысл, увидев его в тексте или услышав его, но и употребить его в любой комбинации в устной и письменной речи, не задумываясь и не переводя с родного языка. В пассивном словаре слово доведено только до степени понимания. Преподаватель должен отчетливо знать содержание активного и пассивного словаря каждого класса, так как работа по освоению того и другого требует совершенно разного подхода. Для того чтобы слово вошло в актив, необходимо, чтобы оно встречалось учащемуся в устной и письменной форме возможно чаще, чтобы он его видел, слышал и употреблял, главным образом, в устной речи и писал много раз; особенно необходимо, чтобы слово периодически возвращалось в его языковую работу. Например, весь словарь вводного курса должен быть активно усвоен. Это обыкновенно так и бывает, но опыт показывает, что часто чуть не половина этого, казалось бы, столь твердо усвоенного в младших классах словаря вытесняется в старших классах новыми, более трудными словами и выпадает из актива. Поэтому метод введения новых слов и их закрепления различен для активного и пассивного словаря. Прежде всего должен быть сделан качественный отбор словаря для каждого класса.

Приводим примерное распределение слов по классам соответственно такому качественному отбору.

Для V класса. Наиболее употребительные слова обиходной разговорной речи. Служебные слова, необходимые для построения элементарного предложения (вспомогательные глаголы, артикли, отрицания, предлоги, союзы). Наиболее распространенные интернациональные слова. Повседневные и чаще всего употребляемые идиомы.

Для VI класса. Те же слова, что и для предыдущего класса, а также и слова, образуемые от уже известных основ. Наиболее употребительные слова из общественно-политической терминологии. Слова-синонимы. Антонимы. К словарю предыдущих классов прибавляется бытовой словарь, охватывающий более разнообразные и широкие темы.

Для VII и VIII классов. Наиболее употребительная техническая и общественно-политическая терминология. Дальнейшее расширение бытового и литературного словаря. Планомерное нарастание словаря по всем вышеуказанным разделам.

Для IX и X классов. Омонимы (многозначные слова), слова с социальной окраской, синонимы. Слова, исторический анализ которых может быть дан учащимся.

Способы введения новых слов.

О том, какими путями слово должно доводиться до сознания учащегося, было много споров, особенно со времени „реформы“ преподавания иностранных языков, т. е. с конца прошлого столетия. До „реформы“ в преподавании иностранных языков школа знала два пути: заучивание наизусть длинных списков слов, которые затем встречались в разрозненном тексте и переводились с иностранного языка на родной и обратно, и выписывание из текстов таких же длинных списков на двух языках и опять заучивание их наизусть. Как уже говорилось, реформа поставила вопрос о беспереводном доведении смысла слова до сознания учащихся.

В настоящее время мы отошли как от одной, так и от другой крайности, и ищем способов введения новых слов, вытекающих из целевой установки преподавания языка, возраста учащихся, а самое главное — из характера самого слова. Целевая установка и возраст учащихся определяют качественный состав словарного запаса и намечают пути введения новых слов. Семантизация, т. е. объяснение значения слова, требует последовательности и закономерности в введении новых слов.

Для того чтобы возможно быстрее довести до сознания учащихся значение нового слова, необходимо привлечь внимание к нему. Детское внимание менее устойчиво, чем внимание взрослого. Ему нужен сильный раздражитель. Этим раздражителем может быть или самый материал, или способ его подачи. Только

при этом условии возможно появление второго условия внимания — интереса.

Отсюда видно, какую важную роль в деле осознания новых слов играет содержание материала, его эмоциональная окрашенность, правильное распределение новых слов и способы их разъяснения.

Не менее важным фактором для восприятия новых слов является планомерное распределение их в учебнике и в каждом уроке. Чрезмерное накопление новых впечатлений, вызываемых новыми словами, утомляет внимание учащихся, в то время как недостаточное количество новых впечатлений вызывает чувство безразличия и неудовлетворенности. Качественный состав словаря позволяет установить приемы, которыми слова должны вводиться. Эти приемы сводятся к двум основным: 1) беспереводная семантизация и 2) семантизация при помощи перевода. Мы не мыслим себе работы по разъяснению значения иностранных слов без применения на каждой ступени перевода в той или иной мере. Если бы даже нам удалось семантизировать все без перевода, то внутреннего перевода избежать невозможно. Наша задача — помочь учащемуся понимать там, где это возможно, новое слово таким путем, чтобы перевод становился, главным образом, приемом контроля понимания. Прежде чем говорить о конкретных приемах объяснения новых слов, необходимо указать основные предпосылки подачи нового словаря.

Они сводятся к следующему.

1. Урок по учебнику не должен быть перегружен новыми словами; в V и VI классах количество новых слов на урок не должно превышать — 10, в VII и VIII — 15, в IX и X — 20—25 слов.

2. Слова, которые намечаются для активного запоминания, должны повторяться в тексте урока и упражнениях к нему минимум 5 раз, а также и в последующих уроках, причем повторение должно равномерно распределяться на более длительный срок. Оно должно даваться в разнообразных формах, чтобы не утомлять внимания.

3. Эти слова должны быть в тесной смысловой и грамматической связи с другими словами, чтобы значение их вскрывалось из существа самой фразы.

Виды сообщения словарного запаса распределяются по классам следующим образом.

V и VI классы. Работа по преимуществу идет по линии непосредственной ассоциации слова с предметом или действием. В вводном курсе преобладает наглядность: движение, предмет, картина, модель, фотография. В этом возрасте не надо бояться широкого применения наглядности. Прямая ассоциация, непосредственная связь слова с предметом будет тем прочнее, чем сильнее

возбужден интерес учащихся к языку. После вводного курса помимо наглядности необходимо применять следующие приемы. Перевод слова на русский язык. Сопоставление по одинаковым признакам: *le drapeau est rouge, le béret est rouge, la cravate est rouge, le crayon est rouge*; по противоположным признакам (антонимы): *notre classe est petite, notre salle est grande. Pierre est gros, Paul est maigre. En été il fait chaud, en hiver il fait froid*. Сравнение с известным словом той же основы, например: желательно, чтобы слово *journal*, похожее на русское слово журнал, встретилось раньше слова *jour*; сопоставление этих двух слов раскроет лучше смысл слова *jour*. Сравнение с русскими словами, взятыми из французского языка, с обязательным упором на разницу в произношении, например слова: *parti, révolution, socialiste, soviétique, prolétarien, commissaire, histoire, russe, français, fabrique, moteur, examen, journal, lampe, lune, station, costume, octobre, gymnastique* (эти слова взяты из учебника французского языка для V класса Тарасовой и Городецкой).

VII класс. Момент внешней ассоциации слабеет. Наглядность остается эпизодически в виде иллюстраций к тексту (открытки, копии, картины, чертежи, рисунки). Помимо приемов, указанных для V и VI классов, проводится ряд приемов, вызываемых внутренней ассоциацией. Сюда мы отнесем помещение нового слова в старый контекст. Если, например, новое слово *chômage* встретится во фразе: *ici pas de crise, pas de chômage*, преподаватель дает его в целом ряде фраз, состоящих из знакомых ученикам слов, например: *Pendant le chômage les usines et les fabriques ne travaillent pas*.

Сопоставление слов с одинаковыми суффиксами, например: *le rédacteur, l'instructeur, le vendeur, le travailleur*. Работа над синонимами. Объяснение слов путем перевода усиливается на этом этапе, так как пассивный словарь в связи с более сложным текстом значительно расширяется.

VIII, IX и X классы. Раскрытие значения слов идет по следующим направлениям (помимо уже указанных):

Работа над синонимами, в которой должна указываться разница в оттенках одного и того же понятия. Например: *Nous avons eu un grand succès, un immense succès, un énorme succès, un succès colossal*.

Описание слов, например: *Un train c'est une suite de wagons entraînés par une locomotive. Un train a des wagons de première et de deuxième classe, un fourgon à bagages, un wagon-poste, des wagons-lits et un wagon-restaurant. Il y a des trains express ou directs et des trains omnibus. Un train transporte des voyageurs et des marchandises*.

Определение слов на французском языке, например:

un mécanicien — c'est un homme qui conduit une machine ou une locomotive; une faucheuse — c'est une machine avec laquelle on fauche l'herbe.

По линии словопроизводства. Разъяснение смысла слов на основе знакомых однородных формальных признаков при условии, что смысл основы и значение формального признака известны, например *malheureux* от знакомого слова *malheur* и суффикса *eux*, обозначающего обладание свойством того или принадлежности тому, что выражено корнем; *chauffeur* от *chauff* — (er) и суффикса *eur*, обозначающего занятие, ремесло, выраженные основой слова; *inattendu* от знакомого причастия прошедшего времени *attendu* и префикса *in* —, выражающего отрицание.

Само собою разумеется, что разбивка по классам указанных видов раскрытия слов дана ориентировочно. Она может меняться в зависимости от конкретных условий работы.

Закрепление новых слов.

Указанные выше приемы могут способствовать только тому, что учащийся увидит и услышит слово в разных комбинациях, узнает его, поймет его смысл и повторит его несколько раз. Ошибочно, однако, предполагать, что это слово прочно закрепилось в его памяти. Сделан только первый шаг. Следующий этап — это процесс закрепления, т. е. перевода слов из пассива в актив.

В деле закрепления новых слов большую роль играет память. Характер памяти меняется в зависимости от возраста. До 11—12 лет память ребенка носит скорее механический характер; в этом возрасте еще не устанавливается внутренняя связь между словами; запоминание у него идет главным образом путем установления простой ассоциации по смежности. После 12 лет начинает развиваться логическое запоминание. Это именно тот возраст, когда учащиеся приступают к изучению иностранного языка. Поэтому дело преподавателя иностранного языка, наряду с преподавателями других предметов, всячески помогать развитию логической памяти на основе закрепления словарного запаса. Новый словарный материал не может быть оторван от накопленного раньше. Он должен группироваться с ним по признакам смежности, сходства, различия, происхождения, по грамматическим признакам, по кругам понятий. Группировка слов, наряду со способом их подачи и их повторения в текстах, — это одна сторона вопроса закрепления новых слов. Другая сторона — это рационально построенная система упражнений по классам, имеющая целью заставить ученика как можно чаще встречать это слово в разных комбинациях и употреблять его в устной и письменной форме. Основное требование, предъявляемое к этим упражнениям, — это строгое соблюдение перехода от известного к неизвестному, от более простого к более сложному.

В деле закрепления словарного запаса большую роль играет заучивание слов дома. Тут не идет речь о бессмысленной зубрежке столбцов слов, как это делалось во времена вербально-схоластических методов. Мы имеем в виду сознательное заучивание слов, выделенных из текста, с осознанием их значения, произношения и написания, с тем, чтобы учащийся мог употребить каждое слово не только в той комбинации, в которой оно дано в тексте, но и в ряде иных. Заучивание слов развивает память учащихся, приучает их к самостоятельной работе и позволяет им ощутить результат их усилий.

Работа по закреплению словарного запаса тесно переплетается с остальными видами работы по языку, а именно с работой по устной речи и письму, по фонетике, чтению и грамматике. Могут проводиться и чисто лексические упражнения, но и они составляют часть общего процесса изучения языка.

По классам типы упражнения, переплетающиеся с другими видами работы, распределяются приблизительно следующим образом.

Называние предметов, действий, форм, цветов путем показывания самих предметов или их изображений на картине. Подстановочные таблицы (подробно см. главу „Устная речь“) (V, VI, VII классы). Они даются для замены одних знакомых слов другими, тоже знакомыми, в определенной синтаксической конструкции, например: подставляя подлежащее, получаем:

*Le pionnier va à l'école
le garçon va à l'école
la fillette va à l'école*

подставляя сказуемое, получаем:

*le pionnier va à l'école
le pionnier apprend à l'école
le pionnier joue à l'école*

подставляя косвенное дополнение, получаем:

*le pionnier va à l'école
le pionnier va au théâtre
le pionnier va au musée*

Ответы на вопросы (V, VI, VII классы) могут быть самого разнообразного типа (см. главу „Устная речь“). В V классе необходимо, чтобы новое слово вошло обязательно в ответ. Предположим, нужно закрепить слово *dîner*. После того как оно было введено одним из путей, указанных выше, оно закрепляется вопросами: *où dînes-tu? quand dînes-tu? avec qui dînes-tu?* В VI и VII классах новое слово, встречающееся в ответе, обрастает другими определяющими его словами, попадает в идиоматические выражения, приобретает большую полноценность.

Вставки слов на место пунктиров (V, VI, VII классы). При проведении этого упражнения необходимо всячески избегать механической подстановки, как это частично бывает при подстановочных таблицах. Предпочтительно давать заполнения следующего характера:

a) *Nous écrivons avec un crayon ou avec... (une plume).*

b) *Les tables, les chaises, les bancs, les pupitres sont des... (meubles).*

c) *Nous apprenons à l'école la... (géographie) et les... (mathématiques).*

Группировка слов (V, VI, VII, VIII, IX, X классы). Группировка слов может быть очень разнообразной и идти в нарастающей прогрессии. Так, на начальном этапе даются самые простые группировки. Например: группировка слов по общей теме. Вокруг темы „*La gare*“ сгруппируются слова: *la salle d'attente, la caisse, le quai, le billet, les voyageurs, les porteurs, le caissier, le conducteur, acheter, vendre, porter, monter* и т. д. В средних и старших классах группировки будут сложнее. Например, из двух-трех столбцов слов, написанных на доске, обозначающих (за исключением одного или двух) определенную категорию предметов (письменные принадлежности, инструменты, металлы), профессий, учащиеся при списывании должны пропустить или подчеркнуть то, которое чуждо данному столбцу. Например, в столбцах:

<i>l'encre</i>	<i>le marteau</i>	<i>le fer</i>
<i>le crayon</i>	<i>la hâche</i>	<i>l'or</i>
<i>la plume</i>	<i>la scie</i>	<i>le tracteur</i>
<i>l'assiette</i>	<i>le clou</i>	<i>l'argent</i>
<i>la gomme</i>	<i>la fleur</i>	<i>l'acier</i>

слова *l'assiette, la fleur, le tracteur* должны быть пропущены. Учащимся могут даваться столбцы слов определяемых с определяющими словами, например: *la table est en bois, la maison est en pierre, la hâche est en acier, le vase est en argent, la clé est en fer.*

Столбцы синонимов, например: *faire, accomplir, exécuter, créer.* Группировка слов по общей основе, по грамматическому признаку, например: *venir, revenir, devenir, souvenir, intervenir* и т. д. Группировка по суффиксам, префиксам, по общему происхождению, например суффиксы существительных, глаголов.

Группировка идиоматических и фразеологических выражений, относящихся, например, ко времени (*il est cinq heures*), к погоде (*il fait beau temps, il fait chaud*) (V, VI, VII, VIII, IX, X).

Составление вопросов к тексту (VI, VII, VIII, IX, X). К этому упражнению, трудному по сложности синтаксических конструкций, надо подходить исподволь, приучая сначала к составлению самых элементарных вопросов к одному предложению, потом

к ряду предложений, наконец к вопросам, подытоживающим и суммирующим содержание всего текста.

Составление фраз по данным словам. Это — одно из упражнений, более всего активизирующих словарь. Оно тоже идет в определенной прогрессии. Оно исходит из принципа, обратного тому, который положен в основу упражнений на заполнение пропусков. Там дан остов — надо найти недостающие элементы. Тут даются разрозненные элементы, из которых надо составить фразу. В V и VI классах это — короткие предложения, в которых данное слово встретится в той или иной комбинации. Например, даются слова *voir, usine, jardin, école*. Учащиеся составляют фразы типа: *Aujourd'hui j'ai vu trois avions. Cette usine électrique est bien outillée. Le jardin public de notre ville est très beau.*

В VII и VIII классах следует требовать, чтобы фразы с новыми словами не были изолированы, а влекли бы за собой другие фразы. Например, упражнение на слово *avions* может принять в старшем классе следующую форму: *Aujourd'hui j'ai vu trois avions. C'étaient de beaux avions. Ces avions montaient rapidement dans un ciel bleu et bientôt ont disparu de vue.*

В IX и X классах это упражнение на составление фраз по данным словам выливается в слитный импровизированный рассказ, причем преподаватель должен очень умело вводить по одному новые слова, которые могут менять содержание рассказа, придавая ему различный характер.

Пересказ прочитанного (VII, VIII, IX, X). Этот вид упражнения вначале лишен творческого элемента, если учащиеся придерживаются близко текста. Роль преподавателя заключается в том, чтобы умелым руководством вызывать в памяти учащихся знакомые ассоциации слов, закрепленные всеми указанными упражнениями. В IX и X классах пересказ должен быть свободен от влияния текста, передавать только содержание его. Путь к этому достижению лежит через умело составленный план или конспект, являющийся руководящей нитью пересказа. Однако основная цель пересказа — введение в него словарного запаса текста, всего его идиоматического богатства, которое по плану преподавателя должно быть закреплено в памяти учащихся на данном этапе.

Например, при пересказе отрывка „La galette“ из „Eugénie Grandet“ Бальзака (см. „Choix de lectures“ Трюа) необходимо, чтобы учащиеся воспроизвели полностью подчеркнутые выражения в следующей фразе: „*Faut-il voler votre père pour fêter votre cousin? Demandez-lui du beurre, de la farine, du bois, il est votre père, il peut vous en donner? Tenez, le voilà qui descend, pour voir aux provisions.*“

Перевод с французского языка является моментом, разъясняющим, контролирующим и закрепляющим словарный запас. Он применяется во всех классах, начиная с V. Перевод

может быть частичный и полный, т. е. переводятся только отдельные слова и выражения, если преподаватель не уверен в точном понимании их учащимися, или целые фразы и абзацы, если синтаксическая структура их сложна и затрудняет понимание словаря. В первом абзаце приводимого ниже текста, который может разбираться в IX и X классах, должны быть переведены только отдельные слова (мы их подчеркиваем). Второй абзац должен быть переведен целиком.

Отрывок из рассказа „Le papa de Simon“ *Maupassant* (см. „Choix de Lectures“ для IX и X классов ТрYA).

1) *Midi finissait de sonner. La porte de l'école s'ouvrit et les gamins se précipitèrent en se bousculant pour sortir plus vite. Mais au lieu de se disperser rapidement et de rentrer dîner, comme ils le faisaient chaque jour, ils s'arrêtèrent à quelques pas, se réunirent par groupes et se mirent à chuchoter.*

2) *Il s'en retournait chez sa mère quand les groupes de ses compagnons, chuchotant toujours, l'entourèrent peu à peu et finirent par l'enfermer tout à fait. Il restait là, planté au milieu d'eux, surpris et embarrassé, sans comprendre ce qu'on allait lui faire.*

В IX и X классах следует давать переводы законченных отрывков, стремясь к художественному оформлению их. Тут твердое знание слова, словарной единицы, образного выражения, синонима является решающим.

Переводы с русского языка возможны только при условии твердого предварительного знания всего лексического материала текста и грамматических форм. Поэтому необходимо: а) выбирать для перевода с русского тексты с максимально знакомым словарем (очень полезны для этой цели обратные переводы — *retraductions* — выученного текста) и б) обязательно прорабатывать текст предварительно устно с записью всех не только новых слов, но и слов из старого пассивного запаса. То же следует сказать и о грамматических формах переводимого текста.

Наконец, основным видом работы по переводению словарного запаса из пассива в актив следует считать беседу и все формы живой речи (см. главу „Устная речь“).

3) Упражнения чисто лексического порядка могут распределяться следующим образом:

Антонимы, парные слова (*père — mère*). Производные слова (V—X классы). Синонимы (VI—X классы).

Подбор различных частей речи к данному слову, например прилагательного к существительному *cette maison est... (grande et belle)*, обстоятельственного слова к глаголу, например *marcher... (vite, lentement, à grands pas)* и наоборот (VI—X классы).

Группировка идиоматических выражений по определенным темам, например по теме *le temps: il fait froid, il fait chaud,*

il fait beau temps, il fait mauvais temps, il pleut, il neige и т. д.

Помещение слова, имеющего несколько значений в разные контексты, например *opération (chirurgicale, financière, militaire)*, (IX—X классы).

Выделение политических терминов, например: *le gouvernement, les élections, l'intervention* (в разных значениях), *le représentant, la représentation (commerciale)* и т. д. (VIII—X классы). Выделение французских слов, вошедших в русский язык. В этой работе особое внимание должно быть обращено не только на разницу произношения в двух языках, но и на значение (часто не совпадающее в двух языках); например, *une affaire* во французском языке совсем не имеет значения русского „афера“; *une aventure* не совпадает с русским „авантюра“ (VII—X классы).

Особое место должна занимать работа по словообразованию. Ученик, встретивший слово в тексте в одной функции, запомнит его лучше, если по аналогии он сможет придать ему другие грамматические функции. Вот примеры схем словообразования, которые могут заинтересовать учащихся старших классов и по образцу которых они смогут сами работать в этой области.

1. Существительное *cours* может быть дано как начало для образования ряда слов, имеющих другое значение и другие функции.

COURS.

При помощи префиксов образуются:

глаголы

accourir
concourir
encourir
parcourir
recourir
secourir

существительные

concours
discours
parcours
recours
secours

При помощи суффиксов образуются:

существительные

courrier
coursier
concurrence

прилагательные

courant

наречие

couramment

2. Может быть дана и другая схема группировки слов по суффиксам.

Суффикс	Примеры	Значение суффикса
	Основа—существительное	
— <i>iste</i>	<i>darwiniste</i> <i>chimiste</i>	<i>doctrine, théorie, profession</i>
	Основа — глагол	
— <i>ation</i> — <i>aion</i>	<i>fabrication</i> <i>comparaison</i>	<i>action ou son résultat</i>

Наконец, в старших классах экскурсии в историю языка, позволяющие вскрывать причину развития разного значения слов (многозначность), также сильно способствуют закреплению словарного запаса. Напомним хорошо известный пример многозначности в слове *bureau* (бюро); сначала оно обозначало материю из *bure* (ткань из верблюжьей шерсти), затем стол, накрытый этой тканью, затем любой стол, служащий для письма, потом помещение, в котором стоит такой стол, потом — занятия, происходящие в этом помещении, потом лиц, ведущих эти занятия, группу лиц, управляющих учреждением или обществом, группу лиц, возглавляющих какие-либо собрания, конференции, общество. Учащиеся не менее будут заинтересованы происхождением отрицания *ne... pas, ne... point, ne... goutte*, вытекающим из смысла глагола, к которому они относились: *il ne fait pas* (шаг), *il ne boit goutte* (капля), *elle ne coud point* (стежок).

Всячески должны быть использованы в доступной и занимательной форме данные, касающиеся происхождения французских слов в их историческом аспекте. Например:

1. Дублиеты, происшедшие от латинского языка и давшие слова литературного или народного происхождения.

Латинское слово

Французское слово

Народн. происх.

Литературн. происх.

hospitale
liberare
ministerium

hôtel
livrer
métier

hôpital
libérer
ministère

2. Заимствованные:

Из греческого: *aristocrate, démocrate, despote, épisode, philosophe, monologue* и др.

Из итальянского: музыкальные термины *opéra, solo, ténor, finale*;

термины архитектуры: *balcon, arcade, corridor, niche, piédestal*;

морские термины: *frégate, escadre, galère, gondole*;

военные термины: *bataillon, escadron, estafette, cavalerie, infanterie, soldat, pistolet*.

Из испанского: *camarade, débarcadère, guitare, marmelade, nègre, tomate*;

С немецкого: *bivouac, képi, obus, sabre, bière, choucroute, vasistas*;

С английского: *sport, box, foot-ball, tennis, touriste, tramway, tunnel, wagon, trust, meeting, club, budget* и т. д.

С русского: слова, перешедшие целиком и принявшие только французскую транскрипцию и произношение: *soviet, bolchevik, bolchevisme, kolkhoze, sovkhhoze, rabcor, oudarnik* и пр.

Слова, образованные от греко-латинских корней или французских основ: *analphabétisme, plan quinquennal, planifier*.

Работа со словарем.

Очень большую роль в вопросе закрепления словарного запаса играет умение учащихся работать со словарем. В этом виде работы, как и во всех остальных, должна соблюдаться определенная прогрессия.

V—VI классы. Учащиеся пользуются постатейным словарем учебника. Необходимо приучать их обращаться к словарю в том случае, а) когда значение слова безусловно забыто и б) для проверки правильности понимания. Если в учебнике имеется алфавитный словарь, необходимо дать указания, когда к нему обращаться и как им пользоваться. Алфавитный словарь учебника нужен в том случае, если в тексте встречается слово, бывшее в предыдущих уроках и забытое учащимися или выпавшее из их запаса из-за перемены порядка прохождения уроков. Как бы элементарен ни был словарь, учащимся должна быть дана определенная инструкция для работы по нему (см. ниже) и должно быть проведено несколько показательных приемов отыскания слов в словаре.

Роль учебного словаря.

Учебный словарь должен помочь учащемуся старших классов как можно скорее выйти за пределы „ученической“ работы над текстом и подвести его к большему охвату читаемого материала.

Учебный словарь это есть орудие, которое позволит учащемуся лучше проникнуть в „дух“ иностранного языка, понять, оценить и освоить его богатство. Кроме того, для учащегося учебный словарь должен быть верным спутником при проработке разного рода заданий, имеющих целью развить его навыки устной речи. Готовясь к классному выступлению на французском языке, учащийся найдет в словаре те готовые выражения и идиоматические конструкции, которые приблизят его устную речь к настоящей французской речи. Для того чтобы словарь действительно стал неотъемлемой частью работы учащегося, необходимо, чтобы учащийся обращался к нему с удовольствием, чтобы он легко в этом словаре ориентировался и не терял много времени на отыскивание нужного ему слова.

Необходимо также остановиться на роли преподавателя в работе учащегося с учебным словарем. Для экономии времени и большей продуктивности работы преподаватель должен заинтересовать учащихся работой со словарем, показать им наиболее рациональные приемы пользования им.

Когда учащиеся овладели техникой работы со словарем в присутствии преподавателя, им можно предложить начать самостоятельную работу над незнакомым текстом с использованием словаря.

Учащийся должен знать, с каким словарем работать.

Прежде всего следует указать учащимся на школьный французско-русский словарь *В. В. Потоцкой*. В IX и X классах следует сказать, что существуют более полные словари — *Ганшиной* и *Щербы*, — к которым учащиеся должны обращаться в тех случаях, когда школьный словарь не дает им того объяснения слова или идиома, которое им нужно. Во всяком случае учащихся следует предостерегать от пользования дешевыми, лингвистически неполноценными изданиями, часто дающими ложное понятие о языке.

Когда надо обращаться к словарю? К словарю надо обращаться только после того, когда прочтен целый абзац, в нем выделено все знакомое и установлены грамматические элементы фраз и связь между словами.

Что надо знать для работы со словарем?

- 1) Твердо знать алфавит французского языка.
- 2) Помнить, что в словарях порядок букв соблюдается не только в начале слов, но и внутри слов.
- 3) Помнить, в какой форме даются слова по частям речи:
 - а) существительные без артикля с указанием первой буквы рода *m* или *f*;
 - б) прилагательные в мужском роде, с формой женского рода рядом, когда она не совпадает с формой мужского рода;
 - в) глаголы в инфинитиве.
- 4) Помнить, что на каждой странице словаря вверху даны два

слова: первое, с которого страница начинается, и второе, которым она кончается.

5) Знать, что одно и то же слово имеет несколько значений; сначала приводится перевод наиболее употребительных и частых значений, затем менее употребительных; специальные значения приводятся в конце с обозначением (техн., мед., арх. и т. д.). После перевода отдельных слов даются фразеологические обороты и идиоматические выражения.

6) Знать, что слова, наиболее трудные в отношении произношения и орфографии, транскрибируются.

7) Знать наиболее употребительные условные сокращения, например: *p. p.* — *participe passé*, *prp.* — *préposition*, *v.* — *verbe* и т. д.

Техника работы со словарем.

1. Открыв словарь, не закрывать его, чтобы, зная твердо алфавит, сразу начать искать новое слово, не перелистывая словарь с конца или с начала.

2. Приучить себя искать прежде всего глазами два слова, помещенные наверху каждой страницы, а не бегать глазами снизу вверх, из середины вниз и т. д.

3. При поисках слов не брать их в том порядке, в каком они даны в тексте, а начав с глаголов и относящихся к ним слов, перейти к существительным и словам, определяющим их.

4. Когда слово найдено, надо прочесть все его значения и выделить именно то, которое проясняет смысл контекста.

Запись слов.

Не менее важным моментом для прочного усвоения словарного запаса является система записи новых слов. В младших классах полезно после полной проработки урока в устной и письменной форме заставлять учащихся списывать в тетради постатейный словарь урока с подчеркиванием тех или иных особенностей (род, число, время, инфинитив и т. д.).

В средних и старших классах необходимо указать определенную систему записи слов, пригодную именно для данного периода. Например, если преподаватель замечает, что учащиеся плохо разбираются в морфологических категориях, он может предложить в течение некоторого времени вести словарь путем группировки слов по частям речи. Возможна запись слов в алфавитном порядке, т. е. составление собственного алфавитного словаря на пройденные слова. Рекомендуются, особенно в старших классах, запись слов, группирующихся вокруг определенного стержня, например слов политехнического характера, интернациональных слов и пр. Можно рекомендовать ведение записи по карточной системе.

Как на одну из форм этой последней работы можно указать на систему *Beaumont*, разбивающую слова по трем категориям: *A, B, C*. В категорию *C* входят все слова, появляющиеся впервые. Слова, которые узнаются в тексте без труда, но не употребляются еще самостоятельно (активно) в устной и письменной речи, заносятся в категорию *B*. Наконец в категорию *A* попадают слова, составляющие безусловный актив учащихся. Большая часть слов проходит через все три категории. Перенесение слов из одной категории в другую производится путем периодических проверок.

Следует сказать, что по какому принципу ни составлялся бы словарь, всем словам должен вестись строгий учет с выделением — например, путем подчеркивания — слов, которые должны войти в актив учащихся и на закреплении которых должно быть сосредоточено внимание преподавателя и учащихся.

ГЛАВА V.

ГРАММАТИКА.

Основные принципы преподавания французской грамматики.

Каковы основные лингвистические требования к преподаванию грамматики?

В процессе преподавания грамматические моменты должны выделяться из общей суммы языковых явлений. Грамматика — учение о строе языка. Она включает морфологию и синтаксис, но часто к ней относят и фонетику.

Орфография же играет подсобную роль; она служит для развития и закрепления навыков письма, являясь одним из звеньев письменной речи. В процессе чтения и письма учащийся должен уметь сознательно отделить явления грамматические от тех явлений орфографии, которые грамматическому объяснению не поддаются и в запоминании которых главную роль играет память.

Некоторые явления орфографии часто кажутся противоречащими законам грамматики, например прилагательные на *ette* имеют в женском роде то *ette* — *muette*, то *ête* — *complète*; основа глаголов на *eler* и *eter* пишется то через *ell*, *ett* — *j'appelle*, *je jette* то через *ël*, *êt* — *je pèle*, *j'achète* и т. д. Что касается словарного запаса, то он является тем материалом, который заполняет грамматические конструкции и придает им определенный смысл. Работа по обогащению и закреплению словарного запаса идет параллельно с изучением грамматических форм, но не подменяет его.

Отдельные разделы — фонетика, морфология и синтаксис — изучаются во взаимной связи, причем ведущая роль отводится синтаксису. При изучении любой категории слов необходимо говорить об их функции в речи, об их месте в предложении. Например, говоря об имени существительном с точки зрения образования женского рода и множественного числа, нельзя не говорить о его роли в предложении как подлежащего, дополнения или определения. Грамматические формы не должны изучаться оторвано от значения слов и речи в целом.

Грамматические занятия по французскому языку должны строиться на основе систематического курса; учащиеся должны получить систему знаний и навыков в определенном объеме.

При построении курса грамматики необходимо давать в первую очередь явления наиболее закономерные в данном языке или же чаще всего употребляемые. Например, некоторые неправильные глаголы (*aller, lire, écrire, faire, prendre, dire, mettre* и др.), очень трудные по формам своего спряжения даже в настоящем времени и в повелительном наклонении, должны проходиться в самом начальном периоде.

При построении курса французской грамматики не следует вносить в него элементы, чуждые французскому языку, а наоборот, выделять и освещать специфические для него морфологические и синтаксические явления, как, например, роль предлогов, заменяющих падежные формы; инфинитивные предложения, заменяющие придаточные — *je le vois venir, je l'entends chanter* и др.

В случае совпадения или расхождения особо характерных форм французской грамматики с формами русской, следует выделять эти факты и проводить нужные аналогии. Например, при прохождении прошедших времен указывать на наличие во французском языке пяти прошедших времен в изъявительном наклонении, проводя в то же время параллель между ними, с одной стороны, и употреблением видов (совершенного и несовершенного) в русском глаголе, с другой.

Начиная с VIII класса надо вводить, где возможно, историческое объяснение тех грамматических явлений, которые часто принимаются за исключения, или же в тех случаях, когда историческая ссылка облегчает запоминание.

Основными методическими принципами необходимо считать следующие.

Надо исходить из устной проработки каждого грамматического явления, переходя к письменной проработке для его закрепления. Все языковые явления должны прорабатываться преимущественно в связи с контекстом и исходя из него. Трудности должны быть изолированы: путь изучения грамматики — от простого к сложному, от легкого к трудному; новый грамматический материал не должен даваться в тексте, изобилующем новыми словами и оборотами.

Изложение основного грамматического явления идет двумя путями: 1) от отдельных признаков, отдельных форм к целому: например, понятие о наклонениях и временах глаголов дается прежде, чем вся система образования и согласования времен; 2) от целого к частям, от характеристики категории к изучению отдельных признаков, отдельных форм; эта форма изложения применяется в старших классах при систематизации уже пройденных разделов, например, понятия о наклонениях в целом с входящими в каждое из них временами. Следует строго соблюдать правильное соотношение между работой по грамматике и остальными видами работы (чтением, письмом, обогащением словаря, устной речью), увязывая

их между собою и не допуская преобладания той или другой стороны.

Путь преподавания грамматики.

О месте и роли грамматики в преподавании иностранных языков, а также о методе ее преподавания, было много споров, о которых мы говорили в историческом очерке.

В нашем школьном преподавании грамматика должна быть дана в законченной и цельной системе, но она не может рассматриваться как самоцель.

Знание ее является тем обязательным фундаментом, без которого невозможно ни понимание текста, ни владение живой разговорной речью. Объем грамматических сведений и содержание их обуславливается целеустановкой, вытекающей из программы Наркомпроса.

Программа, давая распределение грамматического материала по классам, предусматривает как активное употребление грамматических форм в устной и письменной речи, так и узнавание их в тексте (морфологический и синтаксический разбор).

Преподавание грамматики в средней школе состоит в процессе накопления грамматического материала и в процессе его выделения и оформления.

В первом году обучения иностранному языку накопление грамматических фактов идет частично полумеханическим путем. Ребенок воспринимает грамматические формы, не осознавая их, не анализируя их, а запоминая механически то, что он слышит и повторяет. Это накопление относится к дограмматическому периоду. Оно полностью осуществляется при помощи устной речи, чтения, письма.

Период дограмматического накопления должен постепенно охватывать грамматические формы, которые входят в курс грамматики данного класса и которые осознаются, выделяются и оформляются учащимися в процессе работы над текстом. Запоминаются эти грамматические конструкции путем постоянного введения их в классную работу.

На средней и старшей ступени старые теоретические сведения пополняются новыми, вытекающими из более сложных и идиоматически насыщенных текстов. Наблюдение ведется главным образом по линии грамматических явлений, требующих более углубленного толкования ввиду их несовпадения с явлениями родного языка. Здесь особую роль играет сравнение грамматических фактов двух языков, анализ того, что чуждо родному языку, и закрепление путем систематических, тщательно продуманных упражнений.

Наряду с этим часть грамматических явлений, приобретенных раньше, должна быть настолько прочно усвоена учащимися, чтобы автоматически употребляться ими в устной речи и письме. Это есть тот грамматический минимум, который включает в себе нан-

более нужные и наиболее часто встречаемые грамматические конструкции.

В старших классах некоторые грамматические явления могут вызывать у учащихся интерес сами по себе, если они будут представлены в историческом освещении. Краткий очерк истории французского языка должен помочь учащимся лучше ориентироваться во многих языковых явлениях.

Историческое происхождение некоторых форм позволит им более сознательно отнестись к языку. Например, наблюдение над формами, происшедшими от различных основ, как это имеет место в глаголах мертвого спряжения (*suis — fus*, сравн. с русскими *есть — был*).

Грамматический минимум.

Средняя школа не ставит перед учащимися задачи активно владеть в IX и X классах всеми грамматическими формами французского языка. Но в то же время она выдвигает вопрос об активном владении речью, в первую очередь устной. Грамматический же материал, необходимый для устной речи, в значительной мере отличается от материала, лежащего в основе работы над текстом. Он более ограничен, так как он содержит в себе определенный минимум наиболее нужных, употребительных и чаще всего встречающихся именно в устной речи явлений, а поэтому необходимо конкретно наметить для каждого класса тот минимум грамматических явлений, которые должны быть прочно усвоены учащимися для активного употребления в живой разговорной речи.

Грамматический минимум каждого класса тесно связан с ближайшей целеустановкой данного периода.

В V и отчасти VI классах, где в основу преподавания кладется живая разговорная речь, грамматический материал усваивается, главным образом, активно и по своему охвату должен быть строго рационализирован: количество грамматических явлений, которые учащийся не мог бы употребить активно, должно быть минимальным. Но это только первый этап. После того как известная сумма готовых грамматических конструкций усвоена, происходит остановка, и если в этот второй период не дать основных теоретических представлений, закрепленных длительной практической тренировкой, то учащийся произвольно переключается на перевод с родного языка, что является источником нескончаемых ошибок. Учащийся 13—18 лет не может усвоить только путем подражания, по слуховой и моторной памяти все многообразие сочетаний чужого языка. Чем старше учащийся, тем раньше для него наступает необходимость сознательного пользования иностранным языком. Было бы, однако, неправильно думать, будто можно научиться говорить на иностранном языке постоянно думая о правиле образования какой-либо формы и использования того или другого

языкового явления. Тут то и должен прийти на помощь грамматический минимум, т. е. тот грамматический материал, свободное пользование которым, с одной стороны, будет служить гарантией от попыток дословного перевода с родного языка, а с другой, не будет тормозить устную речь постоянным процессом анализа. Это тем более верно, что грамматика не всегда может объяснить то или другое явление, тесно связанное с грамматикой как таковой, но активное использование которого всецело зависит от памяти. Сюда можно отнести род имен существительных, особенно в случае, когда род этих имен существительных расходится с их родом в родном, в данном случае русском, языке (*le livre, la table, le tableau, la chaise, le mur* в младших классах; *le système, la méthode, la thèse* — в старших), управление предлогов (*assister quelqu'un, assister à...; jouer, jouer à, jouer de; manquer, manquer q. ch., manquer de...*). Все это должно войти в грамматический минимум. Наряду с подобными грамматическими явлениями в минимум войдут еще и те, которые могут осознаваться грамматически и которые в то же время являются наиболее употребительными, наиболее нужными.

Часто эти именно нужные формы составляют особенность французского языка, чуждую детям, родной язык которых лишен этих особенностей. Так, во французском языке почти незыблемый порядок слов в предложении (*le pionnier porte un drapeau*), отсутствие падежных окончаний, роль связки (*il est communiste* — он коммунист), роль предложных конструкций (*le livre du professeur*) являются первыми и самыми необходимыми элементами строя речи и в то же время несвойственными нашему языку. И тем не менее все эти явления должны войти в грамматический минимум с первых же шагов обучения французскому языку.

Начиная с VII класса картина меняется. Начинается работа над текстом, частично вытесняющая живую разговорную речь. Формы литературного языка, требующие со стороны учащихся углубленного анализа, наблюдения, синтеза, отвлекают нередко их внимание от менее сложных форм разговорного языка. Одновременно с активным использованием приобретенных в V и VI классах грамматических знаний идет накопление сведений, необходимых для понимания текста. Увеличивается количество явлений, которые должны узнаваться учащимися в тексте. Сюда входят, главным образом, синтаксические конструкции, редко употребляемые в несложной устной речи учащихся данного периода. При объяснении этих явлений чаще делаются ссылки на родной язык, чаще прибегают к переводу для выявления сходства и различия двух языков.

Школьные программы и календарные планы каждого класса должны строиться на базе научно обоснованного грамматического минимума. Выработка научно обоснованного грамматического, так же

как и лексического, минимума требует большой предварительной работы, которая позволила бы установить коэффициент употребительности тех или других грамматических форм в устной речи. Работа эта должна пойти по линии обследования устной речи вообще и образцов художественной литературы, в которых лучше всего отображена устная речь. На основе полученной таким путем частотности грамматических явлений разговорной речи должен быть построен программный минимум для средней школы.

Пока же, исходя из опыта, можно наметить только в общих чертах грамматический минимум устной речи, которым должен активно владеть учащийся, оканчивающий среднюю школу: правильное построение главного и придаточного предложения в повествовательной и повелительной форме; свободное пользование четырьмя временами *indicatif* (*présent, passé composé, futur simple et imparfait*), *conditionnel présent*, *présent du subjonctif* и *impératif* глаголов *avoir, être*, глаголов I, II групп и наиболее употребительных глаголов III группы, а также пассивной формой; правильное употребление предлогов в случаях, нормируемых правилами; свободное употребление местоимений личных, вопросительных и относительных (*qui, que*); употребление прилагательных в качестве определения и сказуемого; образование женского рода и множественного числа имен существительных и прилагательных.

Методы преподавания грамматики по классам.

На протяжении всего курса грамматика проходит преимущественно в связи с текстом или со связанной речью. Правило формулируется в итоге наблюдения, осознания и применения учащимися того или иного грамматического явления. В преподавании грамматики работа идет по следующим направлениям.

I. Имитативное воспроизведение конструкций типа:

Утвердительная	Вопросительная	Отрицательная
1. Повелит. наклонение		
<i>Fermez vos livres!</i> <i>Allez au tableau!</i>	<i>Est-ce une usine?</i>	<i>Non, ce n'est pas une usine.</i>
2. Оборот со связкой		
<i>C'est une usine.</i> <i>Il est pionnier.</i>	<i>Qui est-il?</i> <i>Est-il grand?</i>	<i>Il n'est pas grand.</i>
3. Présent de l'indicatif глаголов первой группы		
<i>Il parle français.</i>	<i>Parlez-vous français?</i>	<i>Nous ne parlons pas français.</i>

4. Предложные конструкции с предлогом *à*, например предложения:

Il va à l'usine
Il travaille à l'usine.
Il va au théâtre.
Il va à la bibliothèque.
Nous sommes au jardin.
Elle donne le livre à la camarade B.
Il se lève à sept heures.

II. Предварительная проработка или подача нового материала, его закрепление и углубление, развитие навыка пользоваться грамматическими фактами в устной и письменной речи и в работе над текстом.

При объяснении нового грамматического явления в V и VI классах преподаватель незаметно для учащихся вводит его в знакомый контекст, заставляет повторять много раз готовые конструкции с этой новой формой, вливая в них разное содержание и после усвоения ее формулирует правило. Например, дело идет о сообщении учащимся образования и употребления *passé composé*. Преподаватель задолго до разработки этого времени приучает учащихся к полумеханическому употреблению его; на каждом уроке он задает им ряд вопросов в *passé composé*, на которые по определенному образцу заставляет давать ответы, например: *As-tu préparé ta leçon? Avez-vous préparé votre leçon? Avez-vous bien préparé votre leçon? Avez-vous copié votre devoir? Avez-vous lu le texte? As-tu beaucoup travaillé hier?* и ответы: *J'ai préparé ma leçon. Nous avons préparé notre leçon. J'ai copié mon devoir* и т. д.

Затем подбирается текст на *passé composé* (в данном случае лучше всего диалог), который прорабатывается устно. Все встречающиеся в этом тексте глаголы в *passé composé* активизируются, т. е. проходят путем устной проработки через разные варианты (подстановочные таблицы, перифраза, изменение утвердительной формы в отрицательную или вопросительную и обратно и пр.). После этого производится анализ текста исключительно для того, чтобы найти в нем *passé composé* и объяснить его функции.

Тут возможен двойкий подход: либо преподаватель наводящими вопросами подводит учащихся не только к отысканию самими учащимися всех глаголов в *passé composé*, но и к осознанию образования и употребления этого времени и к самостоятельному формулированию правила; либо он сам указывает на них в тексте, объясняя образование и употребление их. В данном конкретном случае парадигмой служит, например, глагол „*préparer sa leçon*“ в *passé composé* во всех лицах в трех формах. В заключение учащиеся отсылаются к учебнику или справочнику, а если учитель хочет внести какие-либо изменения в формулировку учебника,

правило записывается в тетрадах. При подаче материала очень большую роль играет место правила и примера. Пример есть стандартная грамматическая конструкция, отправной и заключительный момент, а правило — промежуточное звено. Основные требования к примеру следующие: он должен служить яркой, наглядной иллюстрацией грамматического явления, на которое он дается, и не должен содержать новых элементов словарного или орфографического порядка, тормозящих понимание смысла; пример должен быть интересен по содержанию, эмоционально окрашен, чтобы новое грамматическое явление легче воспринималось учащимися; примеры должны даваться в большом количестве, при новом содержании и все в одной и той же, нужной для данного случая грамматической форме. Необходимо помнить о том, что каким бы простым ни казался преподавателю тот или другой языковой факт иностранного языка, учащемуся приходится проделать длинный путь для того, чтобы, отрешившись от аналогичной или кажущейся ему аналогичной формы родного языка, постигнуть суть этого нового для него явления. Для примера можно указать на затруднения, встречающиеся у учащихся при употреблении *futur simple*. Наблюдение показывает, что учащиеся очень легко усваивают образование этого времени, не менее легко употребляют его, пока дело идет о его механическом воспроизведении. Но как только у них в сознании возникает форма будущего времени на русском языке, например „я буду говорить“, „я буду писать“, то немедленно, в случае недостаточной предварительной полуавтоматической тренировки, выплывает неправильная французская форма: *je serai parler, je serai écrire*.

Требования, предъявляемые к правилу, сводятся к следующему: в правиле не должно быть ничего лишнего; оно должно быть сформулировано простым языком, вполне понятным для данного возраста. Правило должно быть закреплено применением его на практике во всех формах: в устной речи, в чтении и в письме.

На средней и старшей ступенях исчезает предварительная проработка новых форм.

На самой старшей ступени в некоторых случаях возможно объяснение нового грамматического правила, без специально подобранного текста, а на отдельных характерных примерах. Это относится к таким грамматическим явлениям, как употребление *conditionnel passé, subjonctif passé* и т. д., так как объяснение их на специально подобранных текстах приобретает искусственный характер. Тексты эти обыкновенно бывают нежизненны, не могут вызвать никакого эмоционального отклика у учащихся, а следовательно, ценность их для объяснения новых грамматических явлений минимальна.

Начиная с VII класса усиливается момент наблюдения и самостоятельного нахождения учащимися в тексте новых грамматиче-

ских явлений и формулировки ими правил. К самостоятельному нахождению новых форм учащиеся могут быть подведены и через сравнение противоположных грамматических форм, например, осознание употребления *passé simple*, после того как усвоено *imparfait*. Для этого учащимся дается тот же текст, по которому они проходили *imparfait*, но с переключением его в смысловом отношении на *passé simple*.

В последних классах учащиеся должны быть полностью знакомы с французской грамматической терминологией; все сведения, приобретенные в предыдущих классах, должны быть восстановлены в памяти учащихся и систематизированы.

Второй этап в работе над новыми грамматическими явлениями, это закрепление их в сознании учащихся и проверка усвоения. Тут встает вопрос о системе упражнений, идущих в нарастающей прогрессии от более простых к более сложным, от полумеханических к творческим. Выше мы видели, что сознательному претворению грамматического материала в активную живую речь предшествует сначала этап непосредственного полумеханического, а потом сознательного логического восприятия и закрепления его.

В соответствии с этим и должна строиться система грамматических упражнений по годам обучения: от упражнения полумеханического характера к сознательным упражнениям, переходящим в творческие.

В V и VI классах упражнения, в основном, сводятся к тренировке в устной или письменной речи по специально выделенным типовым конструкциям. Например, для осознания и закрепления форм всех лиц глагола *être* в *présent de l'indicatif*, которые уже раньше встречались в устной речи или в тексте, преподаватель задает детям целый ряд вопросов, содержащих глагол *être*, ответы на которые будут заключать опять-таки глагол *être* сначала в том же лице, а потом в других лицах. *René est-il de service aujourd'hui? Marie est-elle dans la cour? Les enfants sont-ils dans la classe? Olga et Gaston sont-ils Français? Es-tu pionnier? Ton frère et toi êtes-vous pionniers?* Подобным же образом прорабатывается глагол *avoir* в разных лицах. *Ta soeur a-t-elle une robe bleue? Pourquoi ces garçons ont-ils des cravates rouges? Quels livres as-tu? Avez-vous des crayons bleus?* Употребление глагольных времен также легко поддается разговорным упражнениям. *Où as-tu patiné hier? Avec qui patineras-tu demain? Patines-tu dans la cour de notre école? A quelle heure dinons-nous aujourd'hui? Avec qui avez-vous dîné hier? Où dînerons-nous demain?*

Так же полуавтоматически может быть заучена форма безличных глаголов *il faut, il fait*:

а) *Faut-il travailler? — Oui, il faut travailler. Faut-il faire du sport? — Oui, il faut faire du sport. Faut-il faire du tapage en classe? Non, il ne faut pas faire de tapage.*

b) Fait-il froid aujourd'hui? Oui, il fait très froid. Fait-il sombre dans notre classe? Non, il ne fait pas sombre dans notre classe.

Опасной стороной этих упражнений является то, что повторяя механически готовые конструкции, дети перестают вникать в сущность содержания. Поэтому эти конструкции необходимо строить так, чтобы нужная для каждой из них форма находилась в различных окружениях и будила мысль и инициативу учащихся. Нужно, чтобы вопросы начинались с разнообразных вопросительных слов: *comment, pourquoi, avec qui, où, quand, quel* и т. д. Кроме того, эти же конструкции закрепляются путем заполнения одного пропущенного элемента. Например: *J'ai un costume brun et Charles... un costume bleu.*

Итак, переход к полумеханическим упражнениям происходит постепенно в V и, частично, в VI классах. К ним можно отнести только что указанное заполнение пропущенной грамматической формы, спряжение глагола в контексте, списывание разученного текста с подчеркиванием грамматических форм, которые должны активно употребляться учащимися, упражнения на изменение лица, числа, времени, утвердительной формы в вопросительную и отрицательную и пр.

В VII и VIII классах, в основе преподавания лежит овладение более сложными формами и закрепление пройденных грамматических явлений при помощи вполне сознательных упражнений.

Задача преподавателя — развить в учащихся внимание к грамматическим явлениям в тексте, т. е. чтение с установкой на грамматику. Это отнюдь не значит, что содержание текста, его лексическая сторона выпадают из поля зрения учащегося. Но внимание его должно быть главным образом направлено в эту сторону.

Предположим, преподавателю необходимо в VII и VIII классах систематизировать важнейшие случаи употребления предлога *à*, данного в типовых конструкциях в V и VI классах. Он направляет внимание учащихся на это явление каждый раз, когда оно встречается в тексте (тексты, конечно, должны быть подобраны так, чтобы в них встречались не все случаи употребления предлога *à*, а только те, которые доступны на данной ступени обучения). Узнав его, учащийся должен отдать себе отчет, в каком окружении стоит этот предлог *à*, какое отношение он выражает (время, пространство, назначение, целеустремленность и т. д.). Затем он должен вспомнить аналогичные случаи употребления его в знакомых ему по V и VI классам конструкциях и самостоятельно составить в устной или письменной форме новые аналогичные конструкции. После этого при помощи преподавателя он выводит соответствующее правило.

Для примера разберем функции предлога „à“ в отрывке из „La scène de la cruche“ Daudet („Français“; учебник французского языка для 8 и 9 классов Труа и Турчиной). „Le soir, le matin,

le jour, la nuit, en classe, à la maison, en promenade, il pleurait sans cesse, il pleurait partout.

... Quelquefois M. Eyssette disait à ma mère: „Cet enfant est ridicule, regarde-le, c'est un fleuve“.

A quoi M-me Eyssette répondait de sa voix douce: „Que veux-tu, mon ami? cela passera en grandissant, à son âge j'étais comme lui“.

Если этот отрывок читается в VIII классе, то он может послужить отправной точкой для систематизации случаев употребления предлога „à“ в разных сочетаниях, пройденных в предыдущих классах: в — *à la maison* — он выражает отношение места, в — *à ma mère* — соответствует русскому дательному падежу; в — *à quoi...* управление предлога à глаголом *répondre*, в *à son âge* — отношение времени.

Возьмем еще для образца наблюдение над текстом и анализ его с целью закрепления употребления *passé simple* сравнительно с *imparfait*, поскольку это упражнение на закрепление и контроль предполагает, что учащиеся уже знакомы с образованием и употреблением обоих времен.

Le soir tombait sur le village. Les vaches rentraient à la ferme. Les travaux des champs finissaient. Un homme marchait sur la grande route qui traverse le village. Il avait l'air fatigué. Son visage pâle était défiguré par de profondes cicatrices. Il portait un vieux chapeau qui lui tombait sur les yeux, des vêtements et des bottes trop grands pour lui. Il avait l'air d'un vagabond.

Il quitta la grand'route, prit un petit chemin qui le mena bientôt devant la porte de la cour d'une petite maison blanche. Il s'arrêta quelques secondes devant cette porte, puis l'ouvrit et entra dans la cour. (Тот же учебник, текст „Le vagabond“).

После предварительной проработки указанного текста в форме аналитического чтения (см. главу „Чтение“), учащимся предлагается выделить все глагольные формы первого и второго абзаца, после чего они должны определить время каждого глагола и объяснить его употребление. Объяснение их в зависимости от уровня может даваться и по-русски и по-французски; оно пойдет приблизительно по следующему пути:

a) *Le soir tombait: tombait — ce verbe est à l'imparfait, parce que c'est une description, le soir tombait pendant un certain temps; un homme marchait — c'est aussi un imparfait, parce que l'homme marchait longtemps, l'action durait.*

b) *L'homme quitta, se trouva..., s'arrêta..., ouvrit..., entra. Ces verbes sont au passé simple, parce qu'ils sont employés dans un récit et ils marquent des actions passées qui sont arrivées une fois et qui logiquement se suivent.*

Этот первый этап сознательного закрепления грамматики носит пассивный характер, он ограничивается узнаванием осознанных грамматических явлений и их определением.

Затем следует целый ряд упражнений, активизирующих грамматические формы. Сюда относятся:

Составление фраз на определенное грамматическое явление. Для того, чтобы это упражнение действительно активизировало грамматическое явление и закрепляло его, необходимо, чтобы составляемые учащимися фразы были жизненны. Например, если мы требуем составления фраз на относительные местоимения *que* и *qui*, можно предложить учащимся дать пять определений знакомых имен существительных, употребив *qui* и пять других с употреблением *que*: *l'homme qui conduit un avion est un aviateur; l'homme qui travaille à l'usine est un ouvrier; le film que nous avons vu est très intéressant.*

Употребление синтаксических конструкций, специфических для французского языка, например: *futur immédiat, passé immédiat (nous allons partir; nous venons d'arriver)*. Употребление времен после слова *si*, например: *imparfait* вместо *conditionnel présent, présent de l'indicatif* вместо *futur simple*.

Диктовка, являющаяся главным образом упражнением, контролирующим усвоение грамматических и орфографических навыков.

Перевод с родного языка отдельных фраз на то или иное правило.

Из упражнений более самостоятельного характера, систематизирующих, закрепляющих и активизирующих приобретенные грамматические формы в старших классах, назовем: более углубленный анализ текста с привлечением внимания учащихся к оттенкам, передаваемым различными функциями глагольных форм, например к употреблению *futur dans le passé (il m'a dit qu'il serait ici dans une heure)*, причастных форм вроде *je le croyais parti* или *lui parti, nous nous mîmes au travail* и т. д. Перевод с французского языка на русский и обратно. Первый вид перевода является одним из составных элементов аналитического чтения, а, следовательно, и одним из постоянных видов контрольных упражнений по грамматике. Что же касается перевода с русского языка на французский, то помимо переводов отдельных предложений на определенное грамматическое явление, о которых шла речь в работе на средней ступени, на старшей ступени может даваться обратный перевод, т. е. перевод с русского языка на французский небольшого цельного текста, который прошел через разнообразные виды проработки на французском языке, как аналитическое чтение, пересказ, перевод на русский язык, грамматический комментарий. Этот подготовленный с точки зрения словаря и грамматики перевод дает возможность учесть степень активного усвоения проработанного текста.

Вспомним, какое значение придавал *Ленин* обратным переводам: „По части умственной работы,— пишет он,— особенно рекомендовал переводы и притом обратные, т. е. сначала с иностранного на русский письменно, а потом с русского перевода опять на

иностранный. Я вынес из своего опыта, что это самый рациональный способ изучения языка "... (Письма к родным, В. И. Ленин, ГИЗ 1931 г., стр. 267). Конечно, Ленин имел в виду не школьный обратный перевод сравнительно несложных в языковом отношении текстов, а перевод законченного художественного или иного произведения, позволяющий, путем сопоставления самых разнообразных грамматических и лексических явлений двух языков, лучше осознавать и усваивать их. Тем не менее и школьный обратный перевод, проводимый в последних классах, развивает способность наблюдения над языковыми фактами и их систематизации.

Наконец, значительно способствует закреплению и активизации грамматических явлений устный и письменный пересказ текста с обязательным употреблением прорабатываемых грамматических форм.

Приводим ориентировочную схему видов упражнений по классам (см. схему на стр. 134).

Приведенные упражнения даются ориентировочно, в смысле их распределения по классам: они могут передвигаться в зависимости от уровня знаний учащихся и других условий. Они имеют целью не только закрепление грамматического материала, но и предупреждение и искоренение ошибок. Однако для искоренения ошибок каждого отдельного ученика нельзя рассчитывать на одни упражнения, носящие общий для всего класса характер. Грамматические ошибки в значительной мере индивидуальны. Преподаватель должен знать, какого рода ошибку может сделать каждый ученик, всегда быть на-чеку и предупреждать ее появление своевременным напоминанием. Необходим точный диагноз ошибок. Наиболее характерными являются ошибки, зависящие:

а) от тормозящего влияния родного языка. К ним главным образом относятся ошибки на построение фразы, например:

"Je lui ne donne pas" или *"la grève préparent les ouvriers de tous les pays capitalistes"*. Главным средством устранить ошибки этого рода являются постоянно повторяющиеся тренировочные упражнения на типовые обороты, о которых шла речь выше;

б) ошибки, зависящие от неумения охватить фразу иностранного языка в целом. Они вызываются отсутствием навыка выделять при анализе текста основные части предложения и навыка строить фразу, не нанизывая механически слова одно за другим, а группировать их так, как требуется для данного случая. Возьмем, например, фразу:

"Depuis deux ans Paris avait vu plus d'une insurrection. Hors des quartiers insurgés rien n'est, d'ordinaire, plus calme que la physionomie de Paris pendant une émeute" (V. Hugo, *"Gavroche"*).

При передаче в устной форме этих фраз вполне вероятны следующие грамматические ошибки:

а) учащийся может не учесть роли *plus-que-parfait* (*avait vu*), б) после *hors* он может поставить *les*, а не *des*, в) в выражении

	К л а с с ы					
I. Полумеханические упражнения:						
Подстановочные таблицы . . .	V	VI				
Ответы на вопросы	V	VI	VII	VIII		
Парадигмы	V	VI	VII			
Списывание текста с подчеркиванием грамматических форм	V	VI				
Заполнение пропусков	V	VI	VII			
Спряжение глаголов в контексте	V	VI	VII			
Перифраза		VI	VII	VIII	IX	X
Упражнения на изменение лица, числа, времени	V	VI	VII	VIII		
II. Сознательные грамматические упражнения:						
Диктовка	V	VI	VII	VIII	IX	X
Анализ текста		VI	VII	VIII	IX	X
Вопросы к тексту		VI	VII	VIII	IX	X
Составление фраз на грамматические формы		VI	VII	VIII	IX	X
Выделение специфических синтаксических форм			VII	VIII	IX	X
Перевод отдельных фраз с русского языка на французский и с французского на русский	V	VI	VII	VIII	IX	X
Перевод текста					IX	X
Устный пересказ текста			VII	VIII	IX	X
Письменное изложение текста					IX	X

rien n'est он может по ошибке добавить третье отрицание *pas*. Этого рода ошибки должны исправляться как путем сравнения с русским языком, так и в пределах самого французского языка, как, например, употребление *plus-que-parfait* — прошедшего времени, характерного для французского языка, указывающего на действие, происшедшее раньше другого прошедшего же действия, или употребление двух, а не трех отрицаний — *rien n'est*.

Большую роль в закреплении грамматического материала играют наглядные пособия в виде схем, таблиц, диаграмм.

Применение наглядных пособий по грамматике преследует разнообразные цели. Они могут служить иллюстративным материалом при объяснении нового явления, материалом, закрепляющим уже проработанные грамматические формы, подсобным учебным материалом, при самостоятельной проработке нового грамматического явления. Хорошо выполненная грамматическая таблица, показанная после объяснения нового правила, поможет окончательно осознать незнакомую форму. Та же таблица, принесенная через известный промежуток времени, еще прочнее закрепит эту форму.

Очень важно приучить учащихся пользоваться грамматическими таблицами, находящимися в учебнике или справочнике. Начиная с VII класса они должны быть знакомы с грамматическими таблицами, включенными в школьный французско-русский словарь *В. В. Потоцкой* и отражающими основные явления синтаксического и морфологического порядка. В них учащийся найдет систему французского предложения простого и сложного, функции отдельных членов предложения, морфологические изменения частей речи с развернутой картиной французского глагола. Пользоваться этими таблицами учащийся должен при самостоятельной работе над текстом, при подготовке к устному выступлению и при выполнении самостоятельных письменных заданий в виде изложений, переложений и пр.

К грамматическим таблицам должны предъявляться высокие требования как в отношении их содержания, так и оформления. Они должны иллюстрировать важнейшие явления французской грамматики и главным образом те, в которых ярче всего выявляется несовпадение с грамматическими явлениями родного языка. Все таблицы должны быть научно обоснованы, а не носить случайный характер. Они должны в яркой, наглядной и легко запоминающейся форме давать легкий показ наиболее трудных во французском языке особенностей грамматики.

Не менее важно для старшего концентратора умение работать с грамматическим справочником. Как только учащийся подходит к самостоятельной работе над текстом в VIII, IX, X классах, он должен знать, что грамматический справочник, так же как и общий словарь, есть его верный постоянный спутник. А потому всестороннее знакомство со структурой справочника, его содержанием, расположением материала в нем является обязательным для каждого ученика.

ГЛАВА VI.

УСТНАЯ РЕЧЬ.

1. Программы по иностранным языкам, составленные после постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. об учебных программах и режиме в начальной и средней школе, уделяют устной речи значительно больше внимания, чем это делалось раньше. Такая установка вытекает из необходимости активизировать процесс обучения иностранному языку и сделать устную речь средством для овладения чтением и письмом. Объем требований, предъявляемый программой к устной речи, отражает по существу две основные ее формы: форму диалога и форму связного высказывания. Приводим выдержки из программы 1938 г., касающиеся объема требований в области устной речи.

V КЛАСС.

1) Понимать речь преподавателя: а) выполнять указания, даваемые преподавателем на изучаемом языке, б) отвечать на вопросы преподавателя, относящиеся к классному обиходу.

2) Уметь правильно воспроизводить звуки и звукосочетания данного языка в пределах проработанного материала.

3) Уметь пользоваться словарным запасом, данным в учебнике в пределах простого распространенного предложения и морфологических явлений, указанных в программе по грамматике, т. е.: а) уметь называть предмет, его действия и его качества; б) уметь отвечать на вопросы по пройденному материалу; в) уметь задавать простейшие вопросы по картине или по тексту учебника (кто, что, что делает, каков); г) уметь перефразировать данную преподавателем фразу из утвердительной формы в вопросительную, отрицательную или наоборот; д) уметь сказать наизусть стихотворение.

VI КЛАСС.

1) Понимать речь преподавателя: указания преподавателя, вопросы, поставленные преподавателем, и его короткие рассказы, составленные из знакомых слов.

2) Уметь пользоваться словарным запасом, данным в учебнике, с правильным произношением и делением на речевые такты:

а) уметь отвечать на вопросы по пройденным текстам и по картинам, а также на вопросы, касающиеся жизни самих учащихся; б) уметь поставить вопрос к пройденному тексту и картинам; в) уметь перефразировать данное предложение, т. е. из утвердительного предложения сделать отрицательное, вопросительное и наоборот; сказать ту же фразу в другом лице, числе, времени и т. д.; г) уметь передать содержание текста по „ключевым словам“.

3) Уметь выразительно сказать наизусть стихотворение.

VII КЛАСС.

1) Понимать речь преподавателя в пределах усвоенных конструкций и лексики.

2) Уметь пользоваться словарным запасом, данным в учебнике на темы, указанные в программе; а) уметь ставить вопросы и отвечать на вопросы как по текстам учебника, так и в связи с темой текста; б) уметь пересказывать фабульные тексты учебника: по вопросам, по готовому плану, по картине; в) уметь расширить и дополнить данные предложения; уметь передать рассказ по „ключевым“ словам.

3) Уметь выразительно прочесть наизусть стихотворение.

VIII КЛАСС.

1) Понимать речь нормального темпа (краткое сообщение преподавателя).

2) Уметь пользоваться словарным запасом и конструкциями, данными в учебнике, на темы, указанные в программе; а) уметь пересказывать проработанные тексты учебника; б) уметь составить план в виде ряда связанных между собой вопросов; в) уметь по ряду связанных между собой вопросов составить рассказ; г) уметь пересказать по „ключевым“ словам прослушанный рассказ учителя, состоящий из знакомых слов и конструкций.

3) Уметь выразительно прочесть наизусть стихотворение.

IX КЛАСС.

1) Понимать сообщение преподавателя на более сложную тему или читаемый вслух отрывок, включающий небольшое количество новых слов.

2) Уметь пользоваться словарным запасом и оборотами, данными в учебнике на темы, указанные в программе, т. е. а) уметь пересказывать тексты учебника; б) уметь составить рассказ от имени различных действующих лиц, с изменением ситуации.

3) Уметь выразительно прочесть наизусть стихотворение.

1) Понимать содержание текста, устно изложенного или прочитанного вслух преподавателем.

2) Задавать вопросы и отвечать на вопросы по вновь прочитанному тексту, построенному на пройденном грамматическом и лексическом материале.

3) Пересказывать пройденные тексты.

4) Уметь сделать краткие сообщения в связи с пройденными текстами.

Для овладения устной речью в пределах, указанных программой, нужна планомерная работа над устной иностранной речью учащихся с первого до последнего момента их обучения французскому языку.

Основной задачей развития навыка устной речи является создание у детей прямого пути от мысли к иностранному слову. Вопрос в том, чтобы создать непосредственную иностранную речь у ребенка, свободную от несвойственных ей оборотов родного языка.

Предварительными факторами, необходимыми для развития устной иностранной речи в школьных условиях и подводящими к такому владению языком, следует считать в отношении родной речи: навык слушания и понимания, навык составления вопроса и ответа, умение вести связный разговор, передавать на родном языке содержание прочитанного или услышанного.

В отношении иностранной речи, это — навык слушания и понимания, активное владение минимумом французских грамматических конструкций, необходимых на каждом данном этапе, активное владение приобретенным словарным запасом.

Только при наличии указанных факторов можно говорить об основных этапах развития устной речи учащихся, т. е., об усвоении языка до степени понимания (*mode impressif*) и усвоении языка до степени умения выразить свою мысль (*mode expressif*).

В первом случае имеется в виду умение учащегося понимать то, что он слышит (речь или чтение педагога и товарищей), и то, что он читает вслух или про себя. Понимание чужой речи предполагает: понимание замедленной иностранной речи, понимание целых фраз, умение различать отдельные слова среди ряда произносимых слов, понимание нормальной по темпу иностранной речи.

Развить понимание языка можно только путем систематической тренировки слухового восприятия учащихся, проводимой от начала до конца обучения.

Активное овладение устной речью имеет в виду: умение реагировать на чужую речь путем кратких утверждений или отрицаний, умение ответить на вопросы, требующие более сложного ответа, умение задать вопрос простой и сложный, умение воспроизвести услышанное и прочитанное, умение устно излагать свои мысли на иностранном языке.

Перечисленные этапы развития устной речи в процессе обучения языку тормозятся целым рядом факторов, обусловленных психологическими причинами, с которыми должна вестись длительная и систематическая борьба. В основном, эти факторы сводятся к следующему:

а) рассеянность, мешающая сосредоточить внимание на слышанном, особенно резко проявляющаяся у детей в возрасте 13—15 лет: учащиеся подставляют одни слова вместо других, пропускают слова, путают времена и т. д., например: *je ferme le livre* вместо *j'ouvre le livre*, *il va fabriquer* вместо *il va à la fabrique*, *il mangeait une pomme*, вместо *il a mangé une pomme*;

б) отсутствие волевого напряжения, появляющееся, например, в результате утомления; учащиеся не могут сосредоточить внимания на определенном речевом комплексе, слова и словосочетания разбегаются, не выливаясь в слитную речь;

в) неуверенность, застенчивость, когда ребенку кажется, что все, что он говорит, неправильно, плохо, что его не понимают; он говорит неуверенным, вопросительным тоном, прерывая свою речь русскими словами: „т. е.“, „кажется“, „значит“;

г) излишняя самоуверенность, внушающая ребенку чувство, что все, что он говорит, хорошо и правильно, и мешающая ему сосредоточиться, проверить себя и вслушаться в исправления преподавателя; в подобных случаях речь изобилует ошибками всякого рода, причем дети часто не хотят осознать своих ошибок и говорят: „я так и сказал, это не важно, это одно и то же“.

Перечисленные недостатки наблюдаются у учащихся как в иностранной, так и в родной речи, но в иностранной речи они проявляются резче из-за неуверенности, вызываемой ограниченным словарным запасом и недостатком грамматических форм. К дефектам устной речи помимо того следует отнести:

а) Неправильное произношение звуков и отдельных слов.— Если в отношении родного языка наиболее типичными недостатками являются картавость, шепелявость, сюсюканье, гнусавость, то в отношении иностранного языка сюда присоединяется еще неправильное произношение звуков и звукосочетаний чуждых родному языку. С недостатками произношения следует вести упорную борьбу, внушая учащемуся уверенность, что исправление их зависит только от него самого.

б) Несоблюдение основ речевой грамоты.— Говоря на иностранном языке, учащиеся сплошь и рядом не говорят, а просто нанизывают одно предложение за другим. Боясь забыть нужные слова и структуру предложения, они торопятся, цедят сквозь зубы, не оттеняют голосом узловых слов, не делают остановок там, где они диктуются смыслом, не повышают и не понижают голоса, не соблюдают основных требований интонации (удивление, радость, горе и пр.).

Не менее энергично следует бороться и с дурными навыками, появляющимися у детей в процессе работы, к ним относятся:

а) навык перевода с родного языка, тормозящий высказывания; построение иностранной фразы у этих детей всегда носит отпечаток родного языка; идиоматические конструкции в таких случаях им слабо запоминаются;

в) механическое запоминание слов, конструкций, целых статей без осознания смысла заученного; такое механическое запоминание влечет за собой не только неумение построить более или менее связное высказывание, но и самостоятельно составить фразу.

Работа преподавателя по развитию устной речи детей предполагает, с одной стороны, систематическую борьбу с дефектами и дурными навыками, а с другой — развитие правильных речевых навыков. Для борьбы с дурными навыками необходим индивидуальный подход к ребенку. Преподавателем должны быть учтены психологические и речевые особенности каждого ребенка к началу обучения языку, тормозящие развитие устной речи.

Если эти дурные привычки проявляются на всех уроках, то борьба по искоренению их должна вестись согласованно всеми преподавателями, чтобы неправильные речевые навыки ребенка не стали объектом противоречивых воздействий. И в дальнейшем преподаватель должен учитывать все колебания и изменения, происходящие в речевых навыках учащихся, индивидуализируя виды упражнений и заданий.

Создание правильных речевых навыков начинается с первого момента обучения французскому языку, т. е. с вводного курса, и заканчивается на последнем этапе.

Ни один элемент устной речи, данный в вводном курсе, не должен исчезнуть в X классе: он обрстет, расширится, углубится и станет частью полноценной французской речи. Например фраза: *C'est mon camarade Pierre*, которая легко может встретиться в V классе во вводном курсе, — в X классе может стать началом длинного предложения, дающего какой-либо эпизод из жизни этого *Pierre'a*, например: *C'est mon camarade Pierre que j'ai vu monter sur la barricade, un drapeau rouge à la main et chantant l'Internationale*.

В рациональном соблюдении преемственности речевых навыков из класса в класс и заключается искусство обучения устной речи.

Создание правильных навыков предполагает два этапа, неразрывно связанные между собою: период накопления материала и период активного его применения.

Что значит накопление языкового материала? Это значит — доведение до сознания детей определенного количества слов и словосочетаний, выраженных на французском языке, на которые они могут реагировать жестом, действием, словом, фразой, причем реагирование словом и фразой мыслится в тот момент, когда слухо-

вое восприятие уже прочно отложилось в мозгу учащихся. Пальмер, как уже указывалось, придает такое большое значение слушанию, что он проводит его в начальном периоде оторванно от активного восприятия, т. е. говорения, и уделяет ему от 15 до 30 часов. Признавая всю важность развития слуховых навыков у детей, мы ни в коей мере не можем отделять накопление от употребления. Оба процесса идут у нас параллельно, дополняя один другой.

Накопление идет на всем протяжении изучения языка путем целесообразно подобранных упражнений, на каждом уроке, причем дозировка этих упражнений меняется в зависимости от уровня устных речевых навыков в классе на том или ином этапе.

Приводим ряд распределенных по классам упражнений на слушание:

1. Утвердительный или отрицательный жест учащихся.

Дети слушают молча вопросы преподавателя и отвечают утвердительно или отрицательно кивком головы. Например: *Est-ce une table? Est-ce un élève? Ce livre est-il rouge?*

Этим упражнением устраняется трудность воспроизведения ответа речевым аппаратом, особенно в связи с трудностью произношения французского *oui* и *non* и все внимание концентрируется исключительно на понимании со слуха (V).

2. Выполнение приказа молча одним-двумя учащимися, группой учащихся или всем классом: „*Ouvrez les livres à la page... „Allez au tableau“, „Fermez les livres“*“. Этим упражнением автоматизируется связь словесного представления с действием и предметом (все классы).

3. Передача движением или мимикой слова или предложения, сказанного преподавателем, например: *J'ai mal à la tête. Nous avons mal aux dents. J'ai peur. Je ris. Je pleure. Nous sommes contents* и т. д. Этим упражнением тоже автоматизируется связь словесного представления с действием и предметом, но, кроме того, она окрашивается эмоциональным элементом. Это упражнение становится в дальнейшем неотъемлемым элементом игр, шарад, драматизации и пр. (V, VI).

4. Ответы по-русски на контрольные вопросы по прочитанному или рассказанному преподавателем. Вопрос может быть и наводящим. Этим упражнением развивается понимание связного текста (V, VI, VII).

5. Ответы по-французски на контрольные вопросы по прочитанному или рассказанному (VI, VII, VIII, IX). Этим упражнением развивается не только понимание, но и активное использование иностранного языка.

6. Вопросы учащихся на французском языке по поводу рассказанного или прочитанного преподавателем. Этим упражнением развивается, помимо понимания, активное владение вопросительной формой (VI, VII, VIII, XI, X).

7. Передача по-русски услышанного содержания без вопросов, чем проверяется степень понимания связного текста в целом (V, VI, VII).

8. Передача содержания по-французски. Проверяется степень понимания связного текста и умение передать содержание на французском языке в связной форме (VIII, IX, X).

9. Составление плана к услышанному. Упражнение на развитие навыка излагать свои мысли по поводу услышанного в определенной последовательности (VIII, IX, X).

10. Беседа по поводу услышанного; развитие навыка активизировать услышанный материал, придавая ему различные формы устной речи (VII, VIII, IX, X).

11. Обсуждение прослушанного сообщения; высшая форма упражнения на слушание, предполагающая умение понять речь серьезного характера и по поводу нее вести беседу.

Материалом, развивающим слуховое восприятие, служат:

1. Все устные указания, распоряжения, приказания преподавателя, делаемые на каждом уроке, например: *Prenez vos livres. Pour demain vous préparerez le § 8* и т. д.

2. 3—5-минутные вопросы, сообщения, служащие введением к уроку, например: *Qu'avez-vous préparé pour aujourd'hui? Qui est absent? Il fait froid aujourd'hui, n'est-ce pas? Quelle date sommes-nous aujourd'hui? Avez-vous lu le journal ce matin? Avez-vous vu le nouveau film?*

3. Рассказ преподавателя или лучшего ученика. Сказки, загадки, шарады, взятые не из учебника, но составленные на основе лексического и грамматического материала, вполне доступного детям данного класса.

Такие сообщения преподавателя обязательны с начала до конца обучения. Характер и объем сообщаемого материала и сроки проведения этого вида работы зависят от навыка класса понимать на-слух: там, где навык понимания развит слабо, работа эта должна производиться интенсивнее. Во всяком случае, материал должен подбираться живой, интересный, эмоционально окрашенный, вызывающий у учащихся желание обязательно понять.

4. Чтение преподавателем или лучшим учеником такого же материала, который указан в п. 3; при выборе его следует остерегаться стереотипных трафаретов пп. 1 и 2, которые, повторяясь слишком часто, проходят мимо сознания детей. Материал должен варьироваться, освежаться. Самое главное — это постоянная проверка того, насколько прочно все эти фразы вошли в сознание детей. Что касается работы по материалу пп. 3 и 4, то ученики должны ожидать ее с нетерпением. Тут преподаватель должен быть в некотором роде артистом: его мимика, жест, интонация являются одним из решающих условий успешного проведения этой работы.

Вместе с развитием навыков слухового восприятия проводятся

систематические упражнения по развитию навыков устной активной речи. Здесь мы подходим вплотную к вопросу свободной, доведенной почти до полного автоматизма устной речи, с одной стороны, а, с другой, устной речи, осложненной и замедленной мысленным грамматическим анализом. В какой мере и на какой ступени автоматизировать иностранную речь учащихся, каков характер автоматизации и какой языковой материал может быть автоматизирован? Этот вопрос возвращает нас опять к *Пальмеру*¹. Надо решить, что может быть нами взято из всей его системы в части автоматизации навыков устной речи. Его система в целом для нас не приемлема, поскольку она сводит все обучение устной речи к механической стандартизации речи учащихся, к лишению учащихся права обогащать свою речь элементами собственного творчества. Но основные мысли *Пальмера*: 1) „к правильной речи можно прийти только через правильную же речь“, 2) „самое главное, чем надо владеть в языке, — это механическое, автоматическое восприятие и воспроизведение чужого языка“ должны в той или иной степени найти свое отражение при обучении живой устной речи в нашей средней школе, особенно на первом этапе.

Отвечая на поставленный выше вопрос, мы должны прийти к следующему: устную речь учащихся надо автоматизировать на начальном этапе обучения языку в пределах отдельных речевых единиц, например: *c'est impossible, c'est difficile, comment dit-on en français?* и т. п. отдельных разговорных синтаксических конструкций (вопросы, ответы, приказания, выражения различных чувств и пр.): лозунгов, стихов, песен, сценок. Недопустимо, однако, автоматическое усвоение указанных конструкций без полного осознания их синтаксической структуры в дальнейшем.

В приводимой ниже системе упражнений на развитие устной речи мы постараемся разграничить те виды работ, которые могут проводиться одним или другим способом. Упражнения на устную речь могут быть двоякого рода: 1) упражнения, связанные с текстом и его проработкой; 2) упражнения специфические для устной речи, проводимые на специальном материале.

Распределяя как те, так и другие по классам, мы находим приблизительно следующую градацию этих упражнений.

Упражнения, связанные с текстом.

V класс. 1. Упражнения имитационного характера: повторение за преподавателем отдельных фраз и оборотов из текста. 2. Элементарные вопросы и ответы. 3. Замена утвердительной формы вопросительной и отрицательной. 4. Подстановочные таблицы на типичные обороты.

¹ Н. Palmer, *Oral method of teaching languages*.

VI класс. 1. Вопросы и ответы. 2. Подстановочные таблицы более сложного типа. 3. Ответы на вопросы по содержанию текста. 4. Постановка вопросов к утвердительным и отрицательным предложениям. 5. Рассказ по картине. 6. Рассказ по вопросам.

VII и VIII классы. 1. Постановка разнообразных вопросов к одному предложению. 2. Подробные ответы на вопросы к тексту. 3. Пересказ легкого проработанного отрывка по вопросам. 4. Пересказ текста по плану. 5. Свободная беседа на тему текста.

IX и X классы: 1. Связное повествование и сообщение по заранее самостоятельно составленному плану (события из общественной или политической жизни, биографии наших вождей, писателей, деятелей науки и другие происшествия бытового характера). 2. Сжатая передача содержания художественного произведения. 3. Краткие сообщения по конспекту. 4. Беседы в связи с текстом.

Упражнения специфического характера.

V класс. 1. Упражнения имитационного характера: повторение хором за преподавателем отдельных приказаний, вопросов, ответов. 2. Выполнение приказаний. 3. Ответы на вопросы к картинке. 4. Лозунги для коллективных выступлений. 5. Стихи для заучивания и декламации. 6. Песни. 7. Игры.

VI и VII классы. 1. Вопросы к картине. 2. Самостоятельный рассказ по картине на знакомую тему. 3. Драматизация (передача содержания в лицах). 4. Стихи. 5. Песни.

VIII, IX и X классы. 1. Беседа с преподавателем по вопросам текущей политики, социалистического строительства, повседневных событий. 2. Выразительное чтение наизусть художественных, поэтических и драматических отрывков. 3. Неподготовленная беседа. Рассказ, сообщение, выступление на тему, предложенную в классе. 4. Использование лингафона и наших радиопередач на французском языке.

В конечном итоге приведенные упражнения сводятся к следующим стержневым:

В части упражнений, связанных с текстом:

1. Упражнения имитационного характера.
2. Вопросы и ответы.
3. Образование новых контекстов (подстановочные таблицы, перифраза).
4. Связное высказывание.
5. Составление планов.

В части упражнений, специфических для устной речи:

1. Работа с наглядными пособиями.
2. Пение. Стихи.
3. Драматизация.

4. Беседа.
5. Выразительное чтение. Декламация.
6. Связные высказывания.

Содержание и методика проведения упражнений, связанных с текстом.

УПРАЖНЕНИЯ ИМИТАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА.

На первых уроках вводного курса они являются главным видом работы, поскольку для правильного произношения чуждых ему звуков ученик должен все время подражать учителю. Учащийся повторяет за учителем фразы, отдельные слова и звуки; он подражает его ударению и интонации. После вводного курса эти упражнения выливаются, главным образом, в тренировочные упражнения на звуки выправляющего и интонационного характера: закрепление правильной интонации диалога (вопрос, ответ) и связного высказывания. Кроме того, имитационные упражнения применяются также для развития навыка выразительного чтения. Для того чтобы имитационные упражнения были эффективны, необходимо наличие двух условий: чтобы сам учитель владел всеми данными, которым следует подражать (произношение, ударение, интонация), и чтобы он проводил эти упражнения, не превращая их в механическое, лишенное смысла, повторение одних и тех же звуков, слов и фраз. Для этого, зная недостатки класса и отдельных учащихся, он должен заранее готовить материал: списки слов на трудные звуки; для этой цели лучше группировать слова из пройденного материала, например на звук *œ* открытое могут быть даны слова: *beurre, heure, plusieurs, sœur, peur, fleur, fleuve, seul, jeune, déjeune* и фразы *ma jeune sœur a peur, je déjeune seul* и т. д.; на носовой гласный *ã*: *enfant, an, blanc, dent, temps, cent, gant, quand, chant, dans* и фразы *cet enfant a deux ans, ce gant est blanc* и т. д.; образцы повелительного, вопросительного, повествовательного предложения:

Cours vite, et apporte-moi ce livre! M'as-tu apporté ce livre? Tu m'as apporté le livre que je t'ai demandé.

Готовые речевые конструкции и идиоматические выражения. Например, при чтении и передаче следующего диалога заставить произнести подчеркнутые слова с надлежащей интонацией.

Marie — Hier j'ai été au théâtre.

Tous — *Pas possible! Tiens! A quel théâtre?*

Marie — Au Grand-Théâtre.

Olga — Quelle pièce y donnait-on?

Marie — L'opéra „Eugène Onéguine“.

Nicolas — Oh! J'ai entendu cet opéra deux ou trois fois!

Serge — C'est un opéra que l'on peut écouter beaucoup de fois.

Anna — Oh! oui. La musique est *si belle!*

Serge — *Et les paroles donc! Et le sujet!*

Jean — *Mais certainement.* C'est le roman de notre grand Pouchkine.

Serge — Quelle scène préfères-tu?

Jean — *Moi*, la scène du bal.

Вопросы и ответы. Вопросы и ответы являются одним из главнейших элементов работы по развитию устной речи на всем протяжении обучения языку, причем их роль и удельный вес меняются в зависимости от этапа обучения. На начальном этапе они могут рассматриваться как основной вид работы по активизации устной речи; на среднем, оставаясь неотъемлемой частью всех видов работы, они уступают в значительной мере место связным высказываниям; на последнем они фигурируют, главным образом, в форме диалога, средства общения с преподавателем и товарищами и в качестве приема контроля понимания.

В зависимости от этого форма, содержание и структура вопросов меняется по классам. По форме вопросы делятся на следующие группы:

1. Группа однородных вопросов, сходных по синтаксической структуре и отличающихся друг от друга одним или несколькими элементами.

Вопросы, ответы на которые содержат все элементы вопроса:

Est-ce un crayon? Oui, c'est un crayon.

Non, ce n'est pas un crayon.

Notre classe est-elle grande? Oui, notre classe est grande.

Non, notre classe n'est pas grande.

Ответы на эти вопросы будут полумеханическими, поскольку построение их подсказывается самим вопросом. Ответ получается в виде короткой реакции на вопрос. В системе вопросов, разработанных Пальмером, эти вопросы называются *Questions of the "General" Type* (*The oral method of teaching languages*, стр. 66) (V класс).

2. Группа выборочных вопросов (*Questions of the "Alternatif" Type, idem*), ответ на которые не ограничивается простым повторением всех элементов вопроса

Est-ce une table ou une chaise?

Parlez-vous anglais ou français?

Ce crayon est-il rouge ou bleu?

3. Группа вопросов, требующих введения новых элементов. Эти вопросы начинаются всегда с вопросительного слова, и ответ должен содержать один или больше элементов, не содержащихся в вопросе (*Questions of the "Special" Type, idem*).

При работе над вопросами данного типа очень важно тщательно прорабатывать каждую вопросительную конструкцию, начинающуюся с одного из вопросительных слов *qui? que? qu'est-ce que? qu'est-ce qui? où? quel? quand? combien?*, и только после закрепления данной конструкции переходить к следующей. Например:

Qui est-ce? — C'est mon frère.

Qui est ton frère? — Mon frère est un élève de 6-me classe.

Qui est ton père? — Mon père est ouvrier.

Où apprends-tu? Où habites-tu?

Où préparez-vous vos leçons?

Combien de frères as-tu?

Combien de chambres avez-vous?

и т. д. (V, VI, VII классы).

4. Группа сложных вопросов, требующих толкования:

<i>Pourquoi allez-vous à l'école à 8 heures?</i>	<i>(Nous allons à l'école à 8 heures parce que les leçons commencent à 8 heures et demie.</i>
--	---

<i>Pourquoi les ouvriers luttent-ils contre les capitalistes?</i>	<i>(Les ouvriers luttent contre les capitalistes) parce que les capitalistes exploitent les ouvriers.</i>
---	---

(VII—X классы).

5. Серия вопросов с определенной тематической связью, объединяющих разные типы вопросов.

Для среднего этапа:

<i>Qu'est-ce que c'est?</i>	<i>C'est un livre.</i>
<i>Où est ce livre?</i>	<i>Il est sur la table.</i>
<i>De quelle couleur est-il?</i>	<i>Il est rouge.</i>
<i>A qui est ce livre?</i>	<i>Il est à mon camarade.</i>
<i>Quel est ce livre?</i>	<i>C'est un livre de géographie.</i>

Для последнего этапа:

<i>Qui est Romain Rolland?</i>	<i>(Romain Rolland est un écrivain français).</i>
	<i>C'est un écrivain français.</i>
<i>Est-ce un grand écrivain? —</i>	<i>Oui (c'est un grand écrivain de notre époque).</i>
<i>Qu'avez vous lu de cet écrivain?</i>	<i>(Nous avons lu) „L'Aube“.</i>

Этого типа вопросы переходят в свободный диалог: *Avez-vous été hier au théâtre? Quelle pièce avez-vous vue? Quels sont les artistes qui ont joué? La pièce vous a-t-elle plu?*

Этого же типа вопросы служат отправной точкой для драматизации, инсценировок, шарад, игр.

Остановимся еще на одном типе вопросов, а именно на серии вопросов, относящихся к каждому члену предложения. К фразе: „Un jour Christophe profite, de ce que sa mère a le dos tourné pour sortir de la maison“ — может быть дана следующая форма вопросов:

Quand Christophe profite-t-il de ce que sa mère a le dos tourné? — Un jour.

Qui profite de ce que sa mère a le dos tourné? — Christophe.

Que fait Christophe? — Il profite.

De quoi profite-t-il? — De ce que sa mère a le dos tourné.

Pourquoi profite-t-il? — Pour sortir.

Pour sortir d'où? — De la maison.

Эти вопросы закрепляют употребление вопросительных слов.

К последнему и самому трудному типу вопросов можно отнести вопросы по содержанию текста в целом. Это собственно вопросы, носящие характер плана и охватывающие содержание отдельных частей текста. Они могут разворачиваться или в общем плане рассказа или останавливаться на основных эпизодах, действующих лицах, времени и месте действия.

Методы проработки вопросов и ответов. В самом начальном периоде, с первых уроков вводного курса, вопрос задается преподавателем и ответ дается им же. Учащиеся повторяют вопрос и ответ за преподавателем. В дальнейшем преподаватель только задает вопрос, но не дает ответа; учащиеся повторяют только вопрос и сами дают на него ответ. Затем учащиеся не повторяют вопроса, а формулируют только ответ. Наконец, на среднем и старшем этапах учащиеся сами задают вопросы друг другу или педагогу и дают на них ответы. Во время разработки вопросов и ответов педагог не только следит за правильной конструкцией их, но и направляет их по пути, охватывающему именно тот грамматический и лексический материал, который должен быть проработан в данный период.

ОБРАЗОВАНИЕ НОВЫХ КОНТЕКСТОВ.

Эти упражнения распадаются на группы работ, часть которых включает в сильной степени элемент автоматических ответов, а другая делает упор на сознательное творчество.

Подстановочные таблицы (типовые конструкции) — преобладающий вид работы в V, отчасти в VI классах. Эти простые упражнения являются полезными для овладения правильной конструкцией, для твердого усвоения грамматических форм, для повторения и закрепления лексики. В то же время они являются исходными, тренировочными упражнениями по устной речи.

Существует несколько типов подстановочных таблиц:

1. Типовая конструкция и под ней ряд предложений с пропусками; здесь же даются слова, с помощью которых учащийся должен заполнить пропуски.

<i>Sur la table je vois un livre</i>	<i>un cahier, un crayon,</i>
<i>Sur la table je vois...</i>	<i>une gomme</i>
<i>Sur la table je vois...</i>	
<i>Sur la table je vois...</i>	

2. Тот же тип подстановочной таблицы, но сбоку даются слова, подходящие и не подходящие для заполнения пропусков. Учащийся должен сам выбрать подходящие слова.

Mon frère écrit une lettre

<i>Mon frère écrit...</i>	<i>une dictée, un tableau</i>
<i>Mon frère écrit...</i>	<i>un exercice, un mur.</i>

3. Тот же тип конструкции, но сбоку не дается никаких слов. Учащийся должен сам, по памяти, заполнить пропуски знакомыми ему словами

Hier j'ai perdu mon chapeau
hier j'ai perdu...
hier j'ai perdu...

4. На основании готовой типовой конструкции учащийся должен сам составить ряд аналогичных конструкций, в которых он может заменять то один элемент, то другой, а иногда и все элементы.

a) <i>J'ai un père</i>	b) <i>il va à l'école</i>
<i>J'ai un frère</i>	<i>il travaille à l'école</i>
<i>J'ai une mère</i>	<i>il joue à l'école</i>
	<i>il lit à l'école</i>

b) *mon frère va au théâtre*
ma soeur va au cinéma
mes camarades vont au musée

В старших классах подстановочные таблицы применяются, главным образом, для закрепления конструкций сложных предложений, конструкций согласования времен, как, например, на употребление *futur dans le passé* или *présent* и *imparfait* вместо *futur simple* и *conditionnel présent* после союза *si*.

Подстановочные таблицы могут быть использованы как упражнение на автоматизацию каждой такой синтаксической конструкции, встречающейся в процессе работы. Однако они должны применяться в ограниченном количестве, так как в противном случае эти

упражнения сковывают мысль ученика и мешают творческой работе. Подстановочные таблицы — первое звено более сложных упражнений, из которых рекомендуется проводить следующие:

Заполнение пропусков. Слова могут быть даны без всякой системы на доске, например, произносится фраза: *Mon père... à la fabrique*. На доске даны слова: *se promène, dort, travaille, se repose*. Ученик должен выбрать слово *travaille* и подставить его во фразу, которую он сам произносит.

Слова не даются на доске, учащиеся сами подставляют их по памяти. Это упражнение может проводиться в VI, VII, VIII классах сначала на проработанном материале, потом на новом.

Заканчивание фраз. Это упражнение является развитием предыдущего, поскольку оно требует вставки не одного слова, а целого комплекса их (существительного с определением, глагола с дополнением или обстоятельством и пр.). Преподаватель начинает фразу: *Je vois un homme, qui...* Учащиеся доканчивают: *porte un panier, marche vite, traverse la rue* и т. д.

К этому же полуавтоматизированному воспроизведению устной речи относятся упражнения на замену определенных грамматических категорий — лица, числа, рода, времени и пр.

Начиная с VI класса даются упражнения, в которых элемент автоматизации снимается; составление нескольких последовательно развивающихся фраз, переходящих в маленький рассказ; упражнения на группировку предложений вокруг одного стержня. Например, может быть дан следующий тип упражнений: указать происхождение и назначение предметов.

En quoi et pour quoi?

Nom de l'objet	Origine	Emploi de l'objet.
Le cuir	Peaux d'animaux (nommer les animaux)	Chaussures, gants, courroies, reliure, vêtements, etc.

Перифразировка текста. Из различных видов перифразы следует остановиться как на самых элементарных, о которых шла речь выше (например, замена одной грамматической категории другой), так и на более сложных, например, на замене целого предложения одним определяющим словом:

Дано:	Заменяется:
L'établissement où l'on soigne les malades	Un hôpital ou sanatorium

или наоборот, замена голого названия определением предмета или явления.

Дано:

Une usine

Заменяется:

Un endroit où l'on fabrique des automobiles, des tracteurs, des machines, des avions etc.

Содержание и методика проведения упражнений, специфических для развития устной речи.

Основной формой работы по развитию устной речи является диалог. Свое начало он берет в указанной выше системе вопросов и ответов, связанных и не связанных с текстом; заканчивается он беседой на определенную тему.

Однако диалог отличается от всех форм вопросо-ответной работы, которую мы приводили выше. Он является естественной двусторонней формой устной речи, и все части его логически связаны между собой. В диалоге, проводимом в V и VI классах, еще существует некоторая связь с вопросами, вытекающими из проработанного материала. В следующих же классах работа над диалогом идет в двух плоскостях. Это, с одной стороны, неподготовленный короткий диалог на обиходные темы: классная и домашняя жизнь учеников, приготовление уроков, подготовка к революционным праздникам, развлечения, спорт, кино, театр. Чередование вопросов и ответов должно идти нормальным темпом, потому что, благодаря постоянному повторению, словарный и грамматический состав их механически воспроизводится учащимися.

Например, в VII—X классах диалог на тему о подготовке к занятиям, о погоде, о посещении последнего фильма, может проводиться в усложняющейся форме, с обязательным употреблением автоматически усвоенных раньше речевых единств и синтаксических конструкций типа: *il fait beau temps; il fait froid; comment ça va? Ça va bien (tout doucement). Combien de temps avez-vous mis à préparer votre leçon? Ce film vous plaît-il?* и т. д.

Далее, например в период подготовки к Октябрьским торжествам, учитель может группировать вопросы диалога согласно характеру работы, которую продельвает та или другая группа учащихся. Одни вопросы будут задаваться группе учащихся, рисующих лозунги, другие — группе, пишущей статью для стенгазеты, третьи — группе, готовящей устное выступление.

Такой неподготовленный диалог может быть вызван импровизированным рассказом учителя о каком-нибудь событии, только что происшедшем с ним; в этом случае вопросы учащихся должны относиться не столько к содержанию рассказа (это уже не будет диалог), сколько к рассказу самого учителя. Напри-

мер учитель рассказывает: „Enfants, écoutez ce qui m'arrive à l'instant. Ce matin, je sors de chez moi comme toujours à 8 heures. Je prends l'autobus numéro 4. Je trouve une place libre que je veux occuper. Soudain...

Учащимся предоставляется полная свобода задавать какие угодно вопросы, но обязательно в passé composé. Например: Qu'avez-vous vu? — Qui avez-vous vu? — Qu'avez-vous fait? Avez-vous occupé cette place? и т. д.

Наряду с неподготовленными диалогами проводятся диалоги, разработанные в классе или подготовленные учащимися дома. Это может быть диалог, предшествующий объяснительному чтению, когда преподаватель рядом вопросов вводит учащихся в общее содержание нового текста, или диалог, следующий за чтением, как форма работы, контролирующая понимание и преследующая цель закрепления лексического и грамматического материала. Это может быть также и диалог более сложного характера на определенную тему. Подготовка к такому диалогу проводится следующим образом: преподаватель сообщает учащимся тему или предлагает им выбрать ее самим. Затем намечается общий план диалога и вспоминаются все слова и выражения, которые сообщались раньше по этому вопросу. После этого преподаватель дает недостающие выражения, останавливает внимание на идиоматических выражениях, как новых, так и старых, пишет их на доске, предлагает дать ряд фраз, заключающих эти выражения. После этого он предлагает ряду учеников провести диалог по намеченному плану, с введением новых слов и выражений. Можно, чтобы сам преподаватель первый раз показал, как должен вестись диалог. Особое внимание обращается на естественность тона и на интонацию, выражающую радость, удивление, негодование, печаль и т. д. После такого показательного диалога на эту же тему говорят остальные учащиеся. Диалог должен заключать выражения, наиболее нужные для той или другой темы, например разговор по телефону, покупка билета на вокзале, в театре и пр. В старших классах после диалога необходимо проводить разбор его. Умеет ли учащийся говорить короткими фразами? Был ли диалог дан в естественном разговорном тоне? Были ли сокращения? Было ли интересно? Понятно? Был ли диалог подготовлен? Какие ошибки отмечены товарищами в произношении, идиомах, грамматике? Можно ли было бы провести этот диалог в другом тоне, в других выражениях и пр.

При проведении всех форм диалога личность преподавателя имеет громадное значение. Он должен быть веселым, живым собеседником, умеющим вовлечь в беседу весь класс, не ограничиваясь только лучшими учениками. Одним из обязательных условий диалога является то, чтобы вопросы задавались не только преподавателем, но и самими учащимися, потому что в большинстве случаев учащиеся правильнее отвечают, чем спрашивают,

Очень важную роль в системе специфических упражнений на развитие навыков устной речи играет работа с наглядными пособиями. В основу кладется работа по картинам. Она вводится с первых же уроков вводного курса и пронизывает все виды работы по языку. Картины используются как для объяснения слов, обозначающих предметы, лица, качества, действия и пр., так и для объяснения грамматических явлений: глагольных форм, множественного числа, числительных порядковых и количественных, прилагательных указательных, притяжательных и пр. Не менее важна роль картин для повторения проработанного материала и контроля усвоения. Работа по картинам не только развивает языковые навыки, но имеет и воспитательное значение. Поэтому картины должны быть художественно исполнены, а также идеологически и методически выдержаны. Они не должны быть загружены лишним материалом и по содержанию должны быть близки и понятны детям. Фабула должна быть проста, ясна. Картина должна вызывать на разговор. На начальном этапе она не должна содержать слов и оборотов, которые не предусмотрены активным словарным запасом учащихся. То, что прорабатывается по картине, должно затем пронизывать всю языковую работу детей. Картину нельзя приносить в класс много уроков подряд, тем более не следует оставлять ее надолго на стене: она перестанет привлекать внимание и потеряет всякую педагогическую ценность.

В старших классах картины могут дать богатый материал для развития устной речи. Картины, знакомящие, например, с культурой СССР, его промышленностью, сельским хозяйством, картины, изображающие сцены из истории Франции или иллюстрирующие художественные произведения французских писателей и писателей СССР, будят мысль учащихся, развивают им язык, заставляя подыскивать вопросы, описывать события, рассказывать. Для того чтобы незнание необходимых для описания картины слов не мешало плавности рассказа, необходимо заранее давать эти слова и в нужный момент вызывать их в памяти учащихся.

Очень хорошим видом наглядного пособия для начального этапа является лото. Оно полезно особенно для повторения пройденных разговорных конструкций. Для этого на лото должны изображаться не отдельные предметы, а группы лиц и предметов с их качествами и действиями.

Стихи, песни, игры занимают тоже очень большое место среди специфических упражнений. Игры развивают устную речь на всех этапах. Содержание их должно быть продумано: они должны соответствовать запросам возраста, проводиться не часто, чтобы у учащихся не создалось впечатления, будто изучение иностранного языка сплошная игра. Для того чтобы игра не носила искусственного характера, необходимо, чтобы все то, что дети должны говорить во время игры, было ими хорошо усвоено. Игра должна подготавли-

ваться, репетироваться: все учащиеся должны уметь говорить фразы, которые составляют разговорную часть игры. Необходимо, чтобы слова и словосочетания, разученные во время игры, переносились ребятами в их устную речь вообще, чтобы они умели употреблять их с той же легкостью не только в игре, но и в разговоре, в рассказе и т. д.

Предыдущие виды работы вместе с хорошо развитым диалогом подводят к драматизации, которая начинается с самых элементарных диалогов и заканчивается сложной инсценировкой. Драматизация предполагает работу по развитию выразительного чтения. Учащиеся должны владеть своим голосом, интонацией. Драматизация ведется с соответствующими вариантами во всех классах — от V до X.

Устные сообщения и изложения. В этом виде работы мы будем рассматривать параллельно упражнения, связанные с текстом и специфические.

Связные высказывания учащихся следует рассматривать под следующим углом зрения: подготовленные и неподготовленные высказывания; высказывания, связанные с текстом, высказывания, в точности воспроизводящие текст, и высказывания, не зависящие от текста.

1. На начальном этапе связные высказывания могут проводиться на основе работы с картиной или с текстом учебника. В работе с картиной имеются две возможности: или это картина из учебника, или же это картина совершенно новая для учащихся по своему содержанию, но изображающая предметы и действия, названия которых, за редким исключением, хорошо знакомы учащимся. В первом случае необходимо принести в класс картину, скопированную в увеличенном виде с картин учебника, и приступить к пересказу ее содержания, придерживаясь как можно ближе текста учебника. Того же следует требовать и от учащихся при их первоначальном рассказе; работа по картине идет все время в связи с текстом. Более свободная передача содержания картины учебника с дополнениями и продолжением может наступить в итоге проработки всего материала данного урока, когда все лексические и грамматические трудности преодолены. Тогда, используя имеющуюся у учащихся сумму знаний не только по данному уроку, но и по ранее проработанным, преподаватель расширяет рамки текста и заставляет самих учащихся путем наводящих вопросов строить более полный рассказ.

Иной подход в работе с картинками, которых нет в учебнике, но которые очень полезно применять в работе даже с самого начала. Основным требованием к такой картине является простота сюжета. Сюжет и оформление картинки должны быть просты настолько, чтобы учащиеся могли при рассказе составлять только правильное предложение. На первых порах при рассказе по кар-

тинам учащиеся повторяют за преподавателем готовые предложения, указывая на соответствующие лица, действия и качества на картине.

На втором этапе к картине можно прибегать для следующих проработок. Транспонировка, т. е. передача содержания от лица тех или других персонажей, изображенных на картинке. Это своего рода драматизация, в которой каждое действующее лицо рассказывает определенную сцену картины. Кроме того, картина может вызвать у учащегося воспоминание о пережитом им самим событии и желание передать его товарищам на французском языке. Этот вид работы требует предварительной тщательной подготовки дома по указанию преподавателя. Подготовка эта может сводиться к следующему: ученик сообщает преподавателю содержание рассказа, преподаватель составляет с ним план, дает ему нужные слова, обороты, выражения. Учащийся дома восстанавливает в памяти содержание рассказа, рассказывает его себе по плану, употребляя данные преподавателем выражения. Важно, чтобы перед классом рассказ велся естественным тоном, с нужной интонацией, повышением и понижением голоса, с введением диалога и т. д. Такие воспоминания из личной жизни или из жизни близких стимулируют желание каждого учащегося выступить перед классом и рассказать о том, что знает он один и что должно вызвать интерес у остальных. Мы связали эти выступления с работой по картине. Но такие же сообщения могут вестись и без картины. На первых годах обучения основой их является связная речь из 4—5 предложений — полных ответов на вопросы бытового характера: *Je m'appelle Pierre. J'ai treize ans. J'habite Moscou. Je vais à l'école. J'ai une sœur et deux frères.*

При рассказывании на начальной стадии очень полезно направлять мысль учащихся на соблюдение последовательности во времени и пространстве. Если мы хотим, например, чтобы учащийся рассказал нам о своем трудовом дне, мы предложим ему составить рассказ из полных предложений, отвечающих на вопросы: когда он ложится спать, когда встает, когда пьет чай, когда уходит в школу, когда отдыхает и т. д. Очень полезно приучать учащихся при рассказывании и пересказе помнить об основных вопросах, без которых не может обойтись ни один рассказ: *qui (quoi)? quand? où? que fait... (qu'a fait)? comment? pourquoi? qu'arriva-t-il?*

Эти и подобные им вопросы могут выписываться отдельной колонкой в соответствующем времени (там, где есть глагол) под заглавием. Причем при первом рассказывании против такого вопроса могут быть поставлены как слова-вехи („ключевые“), восстанавливающие в памяти учащихся ход событий, так и другие нужные слова. При вторичном рассказывании слова стираются, и остаются только вопросы. Наконец, при последующем рассказывании

стираются и вопросы, но рассказ остается таким же стройным, поскольку мысль учащихся уже направлена по определенному руслу.

В работе с пересказом у преподавателей часто возникает вопрос о том, какой пересказ следует предпочитать: полностью воспроизводящий текст, т. е. почти выученный наизусть, или же далекий от текста, менее правильный по языку, но более самостоятельный. Мы считаем, что и тот и другой вид пересказа должен найти место в школьной практике, в зависимости от характера текста и цели, поставленной себе преподавателем. Тексты, заключающие в себе готовые разговорные конструкции, запоминание которых целиком необходимо, могут передаваться как можно ближе к тексту. Тексты же более динамичные, допускающие больше замен, перегруппировок, больше детализации, могут передаваться более свободно, с неперменным, однако, использованием идиоматических выражений. Однако необходимым требованием для первого случая является вполне сознательное и ни в коей мере не механическое воспроизведение текста (важно, чтобы слова текста стали для учащегося своими словами, чтобы он испытывал удовольствие, говоря их), а для второго — безусловно правильная речь учащегося. В свой рассказ он может вносить ряд изменений, которые, не изменяя основного языкового остова текста, заставят его служить новым целям. К таким изменениям относятся: перемена и введение действующих лиц, перемена места действия, времени; перестановка плана; переводение прямой речи в косвенную и обратно, изменение начала рассказа; изменение его конца; внесение противоположного эмоционального момента. Следует наблюдать за тем, какие слова и грамматические формы из текста учащийся пропустил и какие вставил. Важно отметить, как относится весь класс к этим пропущенным или вставленным словам. Только тогда можно разрешить вопрос о том, почему эти слова и формы выпали из пересказа: трудны ли они для артикуляции, в силу своих произносительных особенностей, или для запоминания, вследствие отсутствия достаточной ассоциации с уже знакомым словом, или же ученик пошел по линии наименьшего сопротивления и решил обойти это слово или заметить его знакомым.

В промежутке между пересказом и самостоятельным сообщением мы поставим рассказ по аналогии с прочитанным. Эту работу в ее самом элементарном виде можно начинать с VI класса и доводить до последнего класса, исходя из текста более сложного по фабуле и языку. Проработав, например, всесторонне с классом какой-нибудь рассказ об играх, преподаватель предлагает подумать, о каких играх на свежем воздухе ученики хотели бы еще рассказать. Выбирается какая-нибудь из предложенных игр, и в знакомые по рассказу рамки вставляется новое содержание. Новый рассказ сначала прорабатывается устно всем

классом, затем записывается преподавателем на доске, а учениками — в тетради. После чего рассказ несколько раз читается вслух, причем, если в рассказе имеется разговор, читается он в лицах. Последним этапом является заучивание дома этого рассказа для передачи его по памяти.

Самым трудным из видов связного высказывания являются устные выступления учащихся. Эти выступления могут носить характер сообщения о каком-нибудь событии, отчета о проделанной работе, критического обзора. Самым легким из них является сообщение, так как это есть не что иное, как следующая ступень пересказа по аналогии с прочитанным, с той разницей, что вместо прочитанного учащемуся надо подобрать определенные факты, на основе которых он мог бы строить свое сообщение. Значительно труднее подготовить отчет и критический обзор. Подготовка к сообщению идет для учащегося по двум линиям: по линии содержания и языка. В отношении содержания учащийся должен выяснить тему сообщения, собрать нужный материал, обдумать порядок сообщения этого материала (составить план) и написать конспект, который помог бы ему связно и плавно изложить свою мысль. В отношении языка учащийся должен тщательно продумать, из какой области ему будут, главным образом, нужны слова. При составлении плана сообщения он должен направить все внимание на восстановление в памяти имеющихся у него в данной области слов и словосочетаний. Можно даже предложить составить руководящий список отдельных предложений, соответствующих плану. Недостающие слова учащийся должен найти в словаре или спросить у преподавателя. Там не менее, наличие всех нужных для сообщения слов далеко не исчерпывает подготовительной работы. Учащемуся следует отдать себе отчет, в каком наклонении и времени должно вестись сообщение, и при построении предложения твердо придерживаться именно этих наклонений и времен. Следует настаивать на том, чтобы учащиеся сразу составляли эти сообщения (письменно или устно) на французском языке, а не переводили их с русского. Устное выступление должно быть несколько раз прорепетировано дома.

Разучивание стихотворений. Необходимо остановиться еще на одном виде работы, который имеет большое значение для развития навыков устной речи и который очень настойчиво рекомендуется программой Наркомпроса для каждого класса. Это — заучивание наизусть стихотворений.

Цель заучивания стихотворений в разных классах неодинакова. В V и VI классах оно имеет в виду развитие чувства ритма изучаемого иностранного языка, улучшение произношения учащихся, более легкое и прочное запоминание новых слов и словосочетаний, развитие беглости при произнесении целых речевых единств. В конечном итоге в этот период оно является одним

из средств развития навыка устной речи. Содержание стихотворения не играет доминирующей роли; оно должно быть коротким, с простыми рифмами, с легко запоминающимися словами, с элементарными грамматическими формами.

В VII и VIII классах разучивание стихотворений преследует более широкие цели; встает вопрос об интересе к содержанию, об эмоциональном моменте.

В IX и X классах работа над стихотворением — одно из средств, подводящих учащихся к пониманию того или другого художественного произведения и развивающих в них чутье языка. В то же время во всех классах разучивание стихотворения является одним из мощных средств для развития навыков разговорной речи.

Каков должен быть характер стихотворений на каждой ступени обучения, и как должна протекать работа над ним? В V и VI классах стихотворения могут быть двух родов: или это стихотворения, приуроченные к революционным праздникам, которые разучиваются ребятами для выступления на школьных торжествах, или же это короткие, веселые стишки, загадки, шутки, шарады, поддающиеся пантомимизации и иллюстрации движениями.

Стихотворения первого типа разучиваются в классе на уроке, специально этому посвященном. Работа может идти разными путями. С одной стороны, она может вестись на уроке объяснительного чтения с его предварительным ориентационным моментом (передача содержания преподавателем, вопросы и ответы), с чтением текста преподавателем и учащимися, переводом, записью слов и в конечном итоге разучиванием.

Процесс работы следующий. Для объяснения слов преподаватель прибегает ко всем приемам семантизации, рекомендуемым при объяснительном чтении, начиная с наглядности и кончая переводом, причем он каждый раз сначала произносит всю строфу и после этого переходит к объяснению значения отдельных слов. Когда смысл стихотворения понят учащимися, переходят к заучиванию его. Преподаватель медленно и отчетливо произносит первое рифмованное предложение (ни в коем случае не отдельную строку, если она не представляет законченной мысли); после этого он заставляет повторить его несколько раз отдельными учащимися и хором. Затем это предложение записывается преподавателем на доске, и дети переходят к разучиванию второго, третьего предложения — вплоть до конца намеченного для разучивания на данном уроке отрывка стихотворения; когда он более или менее усвоен учащимися в виде отдельных предложений, преподаватель еще раз сам произносит целиком отрывок; после этого он заставляет учащихся считывать с доски написанное там стихотворение. Следующим моментом является списывание проработанного стихотворения или отрывка его в тетради, чтение его, перемежающееся с ответами наизусть. Если данное стихотворение

есть в учебнике, оно читается по учебнику. На дом задается обязательно списывание еще раз этого стихотворения, причем дети предупреждаются о том, что стихи следует списывать особенно красиво и старательно, что каждую строку следует начинать большой буквой, которая должна быть особенно тщательно выписана и даже, может быть, разукрашена.

Иначе мы подходим к заучиванию мелких стишков (двустийший, четырехстийший и т. д.), загадок, шуток, пословиц, вплетающихся в повседневную работу класса. На эту работу мы не отводим отдельных часов. Но в процессе своей работы преподаватель должен найти время для заучивания этих мелких блестящих, оживляющих работу, и прочнее, чем что-либо иное, закрепляющих в памяти учащихся обороты живой разговорной речи и правильные производительные навыки.

Важно, чтобы класс говорил эти стишки свободно, естественным тоном, с нужными интонациями, жестами и мимикой; тем самым у учащихся выработается нормальная быстрота речи и естественный тон, которые часто отсутствуют в других упражнениях. Заучивание таких мелких стишков является первым шагом к диалогу и драматизации при дальнейшем изучении языка. Проводится оно исключительно устным путем, путем запоминания со слов преподавателя, многократного повторения хором и отдельными учениками.

На средней и старшей ступенях изучения иностранных языков с изменением целеустановки меняется и содержание стихотворений и метод их проработки. Тут помимо стихов, подготовляемых для революционных торжеств, могут прорабатываться доступные по языку басни, стихи описательного характера, а на самой старшей ступени целые стихотворения или отрывки из лучших поэтов XIX и XX вв.

Какого бы характера ни были стихотворения, разучиваемые на средней и старшей ступенях, следует твердо помнить, что прежде чем приступить к заучиванию, необходимо заинтересовать ими учащихся, указав кем, когда, почему написаны стихотворения и в чем их красота как со стороны формы, так и содержания. После этого необходимо ознакомить учащихся с содержанием стихотворения, рассказывая его на иностранном языке и попутно объясняя и выписывая на доске новые слова и речевые единства, а также выражения, употребленные в переносном смысле.

Чтобы проверить, насколько понятно содержание стихов, полезно заставлять учащихся передавать их содержание в прозе, в форме диалога, в разных лицах и т. д. Когда стихотворение усвоено, можно закрепить его рядом письменных работ (проверочная диктовка, план, переложение). К разученным стихотворениям следует периодически возвращаться, для того чтобы вызвать в памяти учащихся знакомые языковые сочетания.

ГЛАВА VII.

ЧТЕНИЕ.

Программы Наркомпроса ставят задачей подвести учащихся в конце десятилетки к беглому, осмысленному чтению вслух и про себя текстов средней трудности „в пределах проработанной тематики“. Путь к этому свободному чтению иностранных текстов лежит через ряд отдельных видов чтения. Каков бы, однако, ни был характер чтения и читаемого, сущность его всегда предполагает два фактора: технику чтения и понимание читаемого. Непосредственная задача педагога заключается в том, чтобы развить у учащихся как можно скорее технику чтения и навык понимания, переходя от чтения вслух к чтению про себя. Цель эта достигается рациональным и планомерным распределением не только материала для чтения, но и видов чтения и методов их проработки. Было бы ошибочно утверждать, что каждому этапу обучения соответствует какой-нибудь один определенный вид чтения. Если свести весь процесс чтения к трем основным видам: аналитическому, курсорному (беглому) и чтению про себя, то следует отметить, что на каждом этапе, кроме самого начального, все три вида чтения должны найти свое отражение. Только удельный вес каждого из них в общем процессе изучения французского языка будет меняться в зависимости от следующих конкретных условий: возрастного фактора, количества и качества уже приобретенных навыков в работе по языку и программных установок.

Необходимые предпосылки для развития механизма чтения.

Для развития механизма чтения основным является приобретение навыка нормального по темпу чтения. Опыты, проведенные физиологами и психологами, устанавливают, что при нормальном процессе чтения глаз не переходит от буквы к букве, а охватывает целые слова, иногда даже группу слов, переходя от одной части строки к другой. Глаз, скользя по строчке, останавливается на ней 3—4 раза и воспринимает зрительные образы — слова, которые заключаются между этими мгновенными остановками, так называемыми фиксациями-паузами. Часто глаз не только останавливается, но он и возвращается назад. Чем лучше чтец, тем больше зна-

ков, а следовательно, и слов, он охватывает сразу, и тем реже он возвращается обратно. Опыты, проведенные в американских школах, показали, что хороший чтец охватывает глазом 16—24 знака сразу, а плохой — 3—4 знака; с другой стороны, у первого бывает 3—4 фиксации-паузы на строчку, у второго их может быть до 12. Из приведенных данных видно, что скорость чтения зависит от развития навыка охватывать глазом все большее количество читаемого материала и от уменьшения количества фиксаций-пауз.

Достигается же это умение путем развития тех навыков, о которых говорилось во вводном курсе. В основном они сводятся к следующему: умение узнавать зрительные образы (буквы, буквенные сочетания), связывать их с определенными звучаниями (звуки, комплексы звуков) и с движениями органов речи, необходимыми для их произнесения, а также связывать зрительно-произносительный образ со значением, которое он имеет. Параллельно с этим уменьем должен развиваться навык правильного фонетического оформления фразы, а именно: чтение слов с правильной группировкой пауз, верная интонация фразы и модуляция голоса, т. е. умение при помощи правильного распределения повышений и понижений тона выразить утверждение, отрицание, вопрос, ответ, восклицание, удивление, радость, горе.

Развитие первичного навыка чтения.

В вопросе развития техники чтения на иностранном языке громадную роль играют первые шаги, т. е. начальное чтение.

Метод его проведения зависит от типа вводного курса, применяемого в школе (см. главу о „Вводном курсе“). При проведении орфоэпического курса узнавание зрительных образов (букв, буквенных сочетаний), связывание их с определенным звучанием и движением органов речи, а также связывание зрительно-произносительного образа со значением начинаются одновременно в самом начале вводного курса. Поэтому постепенность в нарастании звуко-буквенных соотношений в орфоэпическо-фонетическом вводном курсе должна быть очень строго соблюдена. В устном вводном фонетическом курсе, равно как и во вводном курсе, построенном на базе фонетической транскрипции, вопрос о соотношении и градации звуко-буквенных сочетаний переносится в переходный курс, т. е. в ряд уроков, следующих за вводным курсом и подводящих к первым урокам основного курса, где этот вопрос в основном и заканчивается.

Остановимся на главных затруднениях, с которыми сталкиваются учащиеся на самых первых уроках чтения при любом типе вводного курса.

1. Расхождение в названии некоторых букв русского и французского алфавита даже при одинаковом их начертании. Например:

буква *e* называется по-русски *йэ*, а по французски *ё*

"	<i>c</i>	"	"	"	эс	"	"	сэ
"	<i>u</i>	"	"	"	и	"	"	ю
"	<i>x</i>	"	"	"	ха	"	"	икс

2. Совпадение рукописных букв в русском и французском языках при расхождении произношения. Например: *b, m, n, p, ч, у* и прописное *H*.

3. Полное расхождение графического образа в русском и французском языках. Например: *f, l, j, s, t, v, w, z*.

4. Различное произношение одних и тех же букв в самом французском языке:

c = c — cent, cigare

c = к — cahier, crayon, courage

g = ж — geler, rougir

g = з — garçon, gravure

5. Одинаковое произношение различных букв и буквосочетаний во французском языке:

c = s, ss, c, ç, t, x — salle, classe, centre, leçon, révolution, six

к = c, k, ch, qu — carte, kilo, chœur, quatre

ж = g, j — jour, rouge

6. Изображение отдельных звуков при помощи комплексных знаков, чего нет в русском языке: *ai, au, eau, ei, eu, æ, an, en, on, ain, ein, ch, qu, ph* и т. д.

Приведенными примерами далеко не исчерпываются трудности, стоящие на пути учащегося, начинающего читать на французском языке. Трудность чтения зависит не только от буквы или комбинации букв, но и от места, которое данная буква и комбинация занимает в слове. Например, учащиеся усвоили правило, что *an* читается как *ā* — *a* носовое, но если комбинация *an* встретится им в слове *animal*, им нужно осознать и усвоить, что перед гласным *an* теряет свой носовой характер и равняется *a + n*. Очень большие затруднения представляет для учащихся произнесение или непроизнесение согласных на конце слова, тем более, что большинство из этих случаев на начальном этапе не может быть никак объяснено. Например, как объяснить при прохождении переходного орфографического курса в стабильном учебнике для V класса Тарасовой и Городецкой, почему в словах *journal, professeur, directeur, Paul, corridor, cour, bonjour* согласная, стоящая на конце слов, произносится, а в словах *nord, français, béret, ouvert, est, deux, lit, cahier, plumier, encrier, court* — не произносится?

Помощь учащемуся в деле усвоения орфоэпических и орфографических трудностей на первых порах должна идти по следующим направлениям:

1. Давать читать только слова и фразы, предварительно проработанные устно, не допуская, однако, чтения наизусть заученных слов, что достигается постоянным анализом буквенного состава каждого слова.

2. Распределять материал учебника согласно нарастанию трудностей написания: от более легких случаев к более трудным, от более употребительных к менее употребительным.

3. Тщательно прорабатывать каждый новый случай написания, давая его во всех доступных для данного этапа комбинациях.

4. На каждом уроке возвращаться к уже проработанным случаям, заставляя отыскивать их как в знакомых, так и во вновь встречающихся словах.

5. Закреплять трудные случаи буквосочетаний, отдельных слов и словосочетаний письменными работами, как, например, списывание текста с подчеркиванием в словах тех или других случаев написания, составление столбиков, сгруппированных по какому-нибудь определенному орфографическому признаку

Дадим примерную схему наиболее часто встречающихся написаний в начальных уроках стабильного учебника для V класса Тарасовой и Городецкой.

Непроизнесение *e* на конце слова: *Lucie, camarade, il porte, il joue, balle;*

e на конце односложных слов *le, de, que*

é — école, écolier

ou — joue, journal, bonjour, cour

eu — professeur, directeur

au — Auguste, auto, aussi

eau — manteau, chapeau, tableau

ai — claire, chaise, craie

oi — voici, moi, toi

an — manteau, maman

on — Gaston, bonjour, non

en — encrier, en

in — jardin, gamin

un — un, brun

ien — chien, viens

ier — cahier

c — c — Lucie

ç — ç — leçon

c — κ — classe, cour, costume, cahier

s — c — son, Gaston, Auguste

ss — c — classe, professeur

s — з — chaise, rose, prose

g — г — Gaston, gomme

qu — κ — quatre, que

ch — u — Charles, chaise, chapeau

h — не произносится: héros, cahier.

глагол — *est*

Непроизнесение конечной согласной — *nord, français, béret, héros, court, lit, plumier, cahier.*

Произнесение конечной согласной — *journal, corridor, cour, directeur, professeur, Paul. Élision — c'est, l'encrier, l'école, l'écolier.*

Приведенные случаи написания показывают, что уже во вводном курсе учащиеся встречаются почти со всеми орфоэпи-

ческими трудностями. Очевидно, что только путем постепенной подачи их в знакомых словах, упорного и систематического повторения, разъяснения и группировки сходных случаев можно добиться правильного произнесения и написания их к моменту прохождения основного курса. Работа над осознанием и закреплением зрительно-произносительных образов ведется не только в начальный период, она идет на протяжении всего первого года обучения. Разница лишь в том, что на самом начальном этапе следует позволять читать только знакомые слова и словосочетания, а со второго полугодия надо давать учащимся самостоятельно прочитывать в тексте новые слова, соблюдая при этом определенную постепенность в нарастании орфографических трудностей.

Дадим примерную проработку 6-го урока стабильного учебника для V класса Тарасовой и Городецкой, исключительно с точки зрения техники чтения.

Текст урока:

CHARLES VA À L'ÉCOLE.

Charles va à l'école. Il marche vite. Voilà une maison. C'est l'école. Voici la porte de l'école. Voici la porte de la classe. Voici la classe. Voici la fenêtre de la classe. Voici le pupitre de Charles. Voici le livre de Charles. Voici le cahier, l'encrier, le porte-plume et le crayon de Charles.

Мы не будем сейчас останавливаться на приемах сообщения учащимся содержания данного урока и на способах семантизации новых слов. Об этом будет идти вопрос ниже в разделе аналитического чтения.

Подготовка учителя к проведению чтения данного текста включает следующие моменты:

1. Выделение слов новых по значению и по написанию.
2. Изучение всех случаев написания согласно данной выше схеме.
3. Группировка слов, имеющих одинаковые орфографические признаки.
4. Включение в эти группы других знакомых слов, имеющих те же признаки.

Ход урока.

Ознакомив учащихся с содержанием нового текста и разъяснив им значение новых слов, учитель читает и переводит новый текст целиком. Потом он перечитывает его еще раз, останавливаясь после каждого предложения и обращая внимание учащихся на те или иные случаи написания. После этого он выписывает на доске слова, заключающие в себе буквы или буквосочетания, которые могут вызвать затруднения, предлагает ученикам припомнить аналогичные случаи из пройденного и тоже записывает их на доске. Затем читают ученики, причем, в случае неправильного чтения букв и букво-

сочетаний, учитель обращает внимание учеников на правильную форму, написанную на доске, или вызывает отдельных учеников к доске и предлагает им самостоятельно или под диктовку товарищей написать эти буквосочетания.

Остановимся на уже знакомых и незнакомых орфоэпических трудностях текста 6-го урока и посмотрим, какие аналогичные случаи из переходного курса могут быть возобновлены в памяти учащихся. Эти последние мы ставим в скобки.

ai — maison (chaise, clair, craie)

oi — voilà, voici (moi, toi)

on — maison, crayon, leçon

(Gaston, bonjour, non)

en — encrier

ier — encrier, cahier

ayon — crayon

c — c — voici, c'est

ç — c — leçon

c — κ — encrier, cahier, crayon,

classe

ch — u — marche, Charles

s — z — maison (chaise, rose, prose)

ss — s — classe (professeur)

x — z — sixième

буква *h* — *cahier (héros)*

é — école (écolier)

è — sixième

ê — fenêtre

e — на конце односложных слов *de, le, que*

Непроизнесение *e* на конце слова — *classe, école, pupitre, fenêtre, porte, livre, vite, marche, porte-plume (camarade, il porte, il joue, balle, Lucie)*.

Непроизнесение согласной на конце слова: *encrier, cahier, Charles (nord, français, béret, héros, court, lit, plumier)*.

Новыми написаниями являются: *ayon, ç, x = z, è, ê*.

Анализ буквенных написаний слов 6-го урока приводит к тому выводу, что в этом уроке заключается большое количество трудных написаний, которые могут служить препятствием для правильного чтения, а потому нуждаются в очень тщательной проработке. Например, различное произношение в одном уроке букв *c, ç, s, ss, x* может вызвать большое затруднение, если слова, содержащие их, не будут много раз повторяться и записываться на доске учителем и учениками.

Помимо работы над освоением звуко-буквенных соотношений, систематически должна проводиться фонетическая тренировка закрепления навыка — не дробить фразу, слитно читать неделимые единицы речи, не отделять неударные части речи (местоимение + глагол, член + существительное, прилагательное + указательное или притяжательное + существительное, вспомогательный глагол + причастие прошедшего времени в сложных временах и пр.), соблюдать правильное ударение и ритм.

Особое внимание при чтении должно быть обращено на соблю-

дение основных правил *liaison*, которые должны быть известны учащимся. Например:

1. *Liaison* между артиклем и существительным: *les enfants*;
2. Между местоимением и глаголом: *vous avez*.
3. Между определительным и определяемыми словами: *cet élève, mon petit ami*.
4. Связывание вспомогательного глагола с причастием в сложных глагольных формах: *nous avons attendu*.

Все эти навыки развиваются путем слушания правильного чтения преподавателя, путем имитации и повторения, тренировки и путем сознательного наблюдения над буквенным и слуховым оформлением текста.

В развитии техники чтения громадную роль играет предупреждение ошибок и исправление их. Система борьбы с дефектами чтения сводится к следующему: а) точная характеристика дефекта; б) диагноз (определение причины); в) лечебное средство для уничтожения или уменьшения дефекта. Преподаватель должен выработать свою систему предупреждения ошибок. Для этого необходимо классифицировать типовые ошибки, делаемые учащимися на разных ступенях обучения языку. Примерно, такая классификация ошибок даст следующую схему.

Ошибки в технике чтения: пропуски букв и даже слов, например вместо: *tous les matins nous nous levons à sept heures et demie*, читают, пропуская один, два или больше элементов: *tous (les) matins nous (nous) levons (à) sept heures et demie*; вместо: *vous n'avez pas — vous avez pas*; перестановки, например вместо *ce n'est pas* читают: *ne c'est pas*. Чтение произносящихся букв, особенно в конце слова, например вместо *les petits — les petites*, вместо *beaucoup — beaucoupe*, вместо *les ouvriers — les ouvrières*; неправильности произношения: вместо *il disait* читают *il dissait*, проглатывание окончаний: вместо *français — france*; повторение: например *je travaille à la fab-fabrique*; отсутствие *liaisons*: например, *mon frère est || ouvrier*.

Дурные навыки: слишком медленное чтение, слишком быстрое чтение, монотонное чтение, недостаток самоконтроля, сосредоточение лишь на фонетической или слуховой стороне.

Мерами предупреждения ошибок во всех классах являются: фонетическая тренировка в виде систематических фонетических упражнений, устные упражнения в произношении трудных слов и словосочетаний перед чтением нового текста и после него. Например: в приводимом ниже отрывке подчеркнутые слова и словосочетания могут вызвать определенное затруднение при чтении. Поэтому необходимо, чтобы они предварительно вводились в разных комбинациях в устные упражнения, предшествующие процессу чтения. *Deux enfants traversent le jardin du Luxembourg. Ils se tiennent par la main. L'un peut avoir sept ans, l'autre cinq. La pluie les*

ayant mouillés, ils marchent du côté du soleil (D'après Victor Hugo, Les Misérables).

Немалую роль в деле предупреждения ошибок играют хоровые ответы заученных наизусть стихов, басен, диалогов, с последующим чтением их отдельными учениками. В старших классах приносит пользу предварительное прочитывание нового текста про себя с указанием тех мест, где возможны ошибки; подражание выразительному чтению преподавателя; заучивание наизусть стихотворений, сценок; драматизация.

Необходимые предпосылки для развития навыка понимания читаемого.

1. Предварительная устная проработка текста, подводящая к свободному беспереводному охвату содержания (аналитическое чтение).

2. Беспереводная проработка текстов, новых по содержанию и заключающих в себе такое количество незнакомых лексических и грамматических форм, которое не мешало бы пониманию текста без предварительной подготовки, но под руководством преподавателя (беглое чтение).

3. Постепенный систематический переход к самостоятельному чтению текстов, вначале состоящих только из знакомого лексического и грамматического материала, затем включающих незнакомый текст.

Остановимся на требованиях, предъявляемых программами 1938 г. Наркомпроса к работе по чтению.

V КЛАСС.

а) Уметь читать все пройденные тексты учебника, с правильным произношением и ударением.

б) Уметь прочесть отдельные незнакомые слова, подчиняющиеся правилам чтения или содержащие знакомые буквосочетания.

VI КЛАСС.

а) Уметь осмысленно читать все пройденные тексты учебника, с правильным произношением и интонацией.

б) Уметь найти и прочесть из пройденного текста отдельные места, служащие ответом на поставленные вопросы.

в) Уметь прочесть новые предложения, составленные из знакомых слов.

г) Уметь прочесть отдельные незнакомые слова.

VII КЛАСС.

а) Уметь плавно и осмысленно читать пройденные тексты, с правильным произношением и интонацией.

б) Уметь правильно и осмысленно читать отдельные предложения и небольшие отрывки нового текста, в основном содержащие знакомую лексику.

в) Уметь сознательно читать про себя пройденные тексты.

VIII КЛАСС.

а) Уметь плавно и осмысленно читать пройденные тексты учебника, с правильным произношением и интонацией.

б) Правильно и осмысленно читать новые несложные тексты содержащие небольшое количество новых слов.

в) Уметь сознательно читать про себя несложный новый текст, содержащий в основном знакомую лексику.

IX КЛАСС.

а) Беглое и осмысленное чтение пройденных текстов.

б) Правильное и осмысленное чтение нетрудных новых текстов.

в) Чтение про себя новых несложных текстов, с использованием алфавитного словаря.

X КЛАСС.

Беглое осмысленное чтение вслух и про себя текстов средней трудности в пределах пройденной тематики.

Чтение вслух.

Поскольку школа должна развивать навык чтения не только вслух, но и про себя, необходимо уточнить роль и место каждого из этих видов чтения. По своей психофизической природе эти виды чтения отличаются друг от друга. При чтении вслух число фиксаций-пауз в строчке больше и самые паузы продолжительнее. Путь ассоциации длиннее: зрительное восприятие — слуховой образ — слуходвигательный образ — значение. Чтение вслух является единственным видом чтения для V класса, преобладающим — для VI, VII и VIII классов и значительно ослабленным — для IX и X классов. Чтение вслух охватывает два вида чтения: аналитическое и курсорное.

Аналитическое чтение.

Аналитическое (объяснительное) чтение объединяет все остальные виды работы: технику чтения, развитие навыка понимания читаемого, развитие навыков устной речи, обогащение лексического запаса, усвоение и закрепление грамматических явлений языка, развитие орфографического навыка.

После прохождения вводного курса всякое чтение на первых порах есть чтение объяснительное. Оно представляет собою не что иное, как завершение целого ряда предварительных устных

упражнений, каковыми являются: беседа в связи с данным текстом, устное резюме его, объяснение новых слов, объяснение грамматических форм и т. д.

На начальной ступени обучения нельзя приступить ни к какому чтению прежде, чем нет уверенности, что все слова как со стороны звуковой, так и со стороны их содержания знакомы учащимся.

Каким методом вести объяснительное чтение? Тут следует выделить три отдельных этапа: этап предварительной ориентации, этап чтения и толкования текста и этап проверки степени усвоения объясненного материала.

Момент предварительной ориентации заключается в устной передаче учителем содержания того текста, который предназначен для объяснительного чтения, с попутным объяснением новых слов и выражений. Слова объясняются при помощи одного из приемов семантизации, на которые указывалось в главе о словаре.

За устной передачей следует несколько беглых вопросов, дающих возможность удостовериться, что общий смысл текста понят. В старших классах эта предварительная ориентация должна заключать и краткие сведения об авторе данного произведения, о его значении в литературе, о самом произведении и т. д.

Такая устная разработка необходима, так как, если мы начинаем чтение с самого чтения, все внимание учащихся направляется на зрительный образ текста. Если беседа следует за чтением, то слуховая сторона развивается слабее, так как слуховые восприятия несколько тормозятся зрительными, которые им предшествовали. После такой подготовительной работы мы подходим ко второму этапу объяснительного чтения: чтению и толкованию текста. Учащиеся открывают книги, а учитель читает новый текст и переводит его. Очевидно, что после предварительного разъяснения новые слова и выражения при первом чтении не являются уже совершенно непонятными. Учащиеся их только что слышали и, если и не восприняли еще их активно, то в пассивный их словарь хотя бы часть этих слов уже вошла. После учителя к чтению приступают учащиеся, причем с первого до последнего момента учитель не должен ни на минуту упускать из вида фонетическую сторону чтения, следя за правильностью произношения, интонации, ударения, *liaisons* и т. д.; при этом он не должен прерывать чтения учащегося вопросами по поводу лексических и грамматических явлений.

Толкование текста может быть двоякое: разъяснение непонятных слов и выражений и объяснение новых грамматических форм. Объяснение слова заключается в переводе его, в определении его на иностранном языке, в объяснении путем примера, в выделении отличительных признаков предмета, синонимов, антонимов и т. д. Работа эта требует хорошей подготовки материала, много находчивости, наблюдательности со стороны преподавателя, чтобы объяснения не стали шаблонными, а были способны вызвать подлинный

интерес учащихся. Хорошо, если есть возможность сгруппировать 3—4 указанных приема для объяснения одного и того же слова или выражения. Необходимо особо остановиться на роли перевода при объяснении слов. Мы признаем, что всякое аналитическое чтение включает момент перевода текста как способа объяснения, проверки и закрепления. При объяснении новых слов только перевод позволяет судить о том, насколько правильно понят смысл слова. (Примеры на разнообразные приемы объяснения слов см. в приводимой ниже примерной разработке урока аналитического чтения). Что касается грамматического комментария текста, то он должен способствовать выявлению и закреплению морфологических и синтаксических особенностей языка, предусмотренных программой для данного этапа. Необходимо сгруппировать в одном тексте ряд однородных явлений (например, употребление какого-нибудь одного определенного времени). Подробнее см. ниже типовую проработку урока объяснительного чтения. Лексическое и грамматическое толкование текста идет параллельно с чтением как преподавателя, так и учащихся, и обязательно заканчивается переводом. Переводиться должны не отдельные фразы, а абзацы с законченной мыслью.

Наконец, контроль при аналитическом чтении должен показать, насколько работа над текстом, проработанным на предыдущем уроке, оставила прочные следы в памяти учащихся; проверка может касаться усвоения содержания, усвоения отдельных вокабул и выражений, грамматических явлений и, наконец, усвоения звуковой стороны. Если учащийся читает разработанный текст с соблюдением всех фонетических требований, если из всего словарного материала в его активный и пассивный запас перешел определенный минимум слов и выражений, если он правильно передает содержание, чтение может считаться проведенным успешно. К приемам проверки объяснительного чтения мы относим вопросы по общему содержанию и по деталям, замену содержания одной фразы другой — однозначней, изменение прямой речи в косвенную и обратно, выделение основных мыслей рассказа или составление устного и письменного плана, конспектирование статьи с открытой книгой, группировку слов по различным признакам (словообразование, синонимы и т. д.), проведение параллели между той или иной формой родного языка и иностранного. Словом, сюда войдет все разнообразие упражнений, которые применяются при объяснении, с той, однако, разницей, что часть из них при проверке проводится письменно и что следует приучить учащихся самих отыскивать все формы вопроса, на которые их товарищи могут дать ответ.

Разбивая по классам работу по объяснительному чтению, мы получим, приблизительно, следующую картину.

Предварительная разработка текста в V классе включает в себя разъяснение содержания текста и нового словаря при помощи дидактического материала — картин, лото и пр., иллюстрацию новых

слов отдельными фразами, передачу преподавателем содержания в сжатой форме, перевод новых слов и запись их на доске и в тетрадях. В VI классе добавляется более подробный рассказ учителя, запись на доске вопросов, являющихся остоном рассказа, и объяснение новых грамматических явлений. В VII и VIII классах остается только иллюстрация новых слов отдельными примерами, запись на доске вопросов или плана и введение новых грамматических элементов. В IX и X классах, ввиду наличия у учеников навыка в ориентировке и ограниченного удельного веса аналитического чтения, остается только иллюстрация примерами новых слов и грамматических форм.

Работа над текстом по классам.

V класс. Чтение и перевод учителем всего текста с объяснением новых слов; чтение текста учащимися с учетом фонетического момента. Чтение учащимися отдельных незнакомых слов текста, подчиняющихся правилам чтения или содержащих знакомые буквосочетания, с объяснением новых слов и с проверкой степени понимания путем вопросов и ответов и перевода; переспрос содержания; закрепление в письменной работе содержания и явлений лексического, орфографического и грамматического характера (списывание, подчеркивание); беседа, диалог по прочитанному тексту; перевод на русский язык всего текста.

VI класс. К видам работ V класса добавляется чтение про себя объясненного текста, отыскивание в тексте старых и новых грамматических форм, закрепление их письмом при помощи вопросов и ответов, грамматических упражнений, диктанта.

VII и VIII классы. Углубляются грамматический анализ текста и работа по словарю, проводится выборка и систематизация идиомов. К видам письменной проверки прибавляется составление вопросов и плана к тексту, краткая передача содержания при помощи „ключевых“ слов.

IX и X классы. Из проводимых в предыдущих классах видов работы остается только чтение текста учащимися (вслух и про себя), грамматический анализ, лексические разработки, главным образом по линии словообразования, синонимии и идиоматики. Текст закрепляется путем письменной передачи содержания, по плану и без плана, и конспектирования проработанного материала, путем составления кратких заметок, путем переводов с русского языка материала, проработанного посредством аналитического чтения. В этих классах литературный комментарий текста, сведения об авторе, характеристика его творчества, анализ произведения кладутся в основу работы по чтению.

Виды контрольных работ по аналитическому чтению.

V класс. Чтение с учетом ошибок артикуляционного характера; устные и письменные ответы на вопросы по содержанию и по словарю. Устный перевод на русский язык. Подстановочные таблицы в устном и письменном виде. Грамматические упражнения.

VI класс. Те же виды, что и в V классе. Добавляется связная передача содержания при помощи вопросов, контрольный перевод.

VII и VIII классы. Те же виды работ, что и в VI классе. Добавляется связная передача содержания без вопросов, лексический и грамматический комментарий.

IX и X классы. Лексический и грамматический комментарий и связный пересказ прочитанного материала. Литературный разбор. Учет времени для прочтения определенного количества строк, страниц.

Беглое чтение.

Начиная с VI класса к аналитическому чтению начинает примешиваться беглое чтение, заключающееся в общем охвате содержания, без детального анализа и комментирования текста.

Основным и обязательным условием работы по развитию навыка беглого чтения является наличие текстового материала, который обеспечивал бы максимальную понимаемость его. Тексты, предлагаемые для беглого чтения, должны содержать количественно и качественно строго рационализированный и тщательно подобранный грамматический и лексический материал, который подводил бы к нормальному, незатрудненному чтению новых, интересных, эмоционально окрашенных текстов. Новые слова этих текстов должны вкрапываться таким образом, чтобы значение их становилось ясным из контекста.

При проведении урока беглого чтения возможны два вида работки:

1. Беглые устные замечания преподавателя по поводу нового текста, расшифрование заглавия, чтение.

Приводим примерную разработку урока беглого чтения. Текст 24-го урока стабильного учебника для VI класса Бахаревой, Масевич и Фридман „Le 8 Mars“ может быть разбит на две части в отношении видов чтения.

LE 8 MARS.

Le 8 mars est un bien grand jour.

Je me rappelle trop bien la vie des femmes avant la Révolution pour ne pas me réjouir chaque fois que le 8 mars arrive. Voyez-vous, j'ai trois fils et quatre filles, et quand je pense que tous mes enfants sont heureux, le coeur me saute de joie dans la poitrine.

A la naissance de ma première fille j'ai bien pleuré. Je me suis

dit: „Pauvre petite, la vie du pauvre monde est assez difficile pour les garçons et pour une fille elle l'est deux fois plus“.

Et voyez donc maintenant: mes filles sont peut-être plus heureuses encore que mes garçons. Voilà leurs portraits. Regardez-les donc! La première est ingénieur, elle travaille à Léninegrad. Elle a une grande famille, sa troisième fille a passé l'été chez moi: c'est une bien jolie petite, qui va déjà à l'école. Ma seconde fille est docteur, la troisième, Marie, est député au Soviet de Moscou. La quatrième fait encore ses études. Mes trois garçons ont aussi fait leur chemin. Le troisième est venu me voir l'autre jour. Ils sont tous — filles et garçons — très bons pour leur mère, mais ce sont les filles qui me donnent le plus de joie. Pensez donc, mes filles ont les mêmes droits que leurs frères! Ah, oui! la Révolution a libéré la femme, c'est moi qui vous le dis, moi, une vieille, qui a vu la vie des femmes avant la Révolution.

Первая половина его до слов: „Et voyez donc maintenant...“ может разрабатываться только в форме объяснительного чтения, так как она содержит ряд новых и довольно трудных оборотов, требующих объяснения учителя, например: „Je me rappelle trop bien... pour ne pas me réjouir“, „le coeur me saute de joie“, „A la naissance“, „j'ai bien pleuré“, „Je me suis dit“, „elle l'est deux fois plus“. Вторая же половина урока, хотя и содержит ряд более или менее сложных оборотов, в целом может быть самостоятельно прочитана учащимися под руководством учителя.

ХОД УРОКА БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ.

К началу чтения содержание второй половины текста должно быть уже знакомо учащимся в общих чертах, так как в процессе разработки первой половины его путем объяснительного чтения учитель, конечно, сообщил классу общее содержание второй части.

Приступая к беглому чтению, учитель делает несколько предварительных замечаний. Он предупреждает учащихся: 1) что они будут читать новый текст самостоятельно и что они должны понимать без его помощи все слова, кроме тех, которые написаны на доске (с их переводом); 2) что данный текст является продолжением проработанного на прошлом уроке; 3) что в нем есть 8 слов, которые очень похожи на те же слова в русском языке, но что произносить их надо по-французски (le portrait, l'ingénieur, Léninegrad, le docteur, le député, le Soviet, Moscou, la Révolution); этих слов учитель не называет учащимся; 4) что они должны очень внимательно вчитываться в каждое предложение и, если смысл его остается непонятным, поискать на доске новые слова и выражения с их переводом; 5) что проверять понимание текста он будет, когда весь текст будет прочитан два раза.

После этих предварительных замечаний учитель выписывает на доске следующие выражения:

elle fait ses études—она учится

ils ont fait leur chemin—они проложили себе дорогу

il est venu me voir l'autre jour—он на-днях навестил меня

la joie—радость

le droit—право

libérer—освободить

Затем он предлагает ученикам читать медленно и внятно вслух по несколько предложений. (Весь текст может быть прочитан тремя учениками.) Незнакомые слова пишутся на доске. После этого три-четыре других ученика перечитывают еще раз текст. Контроль понимания содержания проводится при помощи вопросов следующего типа: *Qui raconte l'histoire de sa famille? Combien d'enfants a cette femme? Ses filles sont-elles aussi heureuses que ses fils? Que fait sa première fille? Et la seconde? Et la troisième? Et la quatrième? Qu'a fait la Révolution pour la femme?* и т. д. В заключение весь текст переводится на русский язык, после чего проводится связная передача текста учениками по вопросам и без них. При чтении и устных ответах учитель обращает особое внимание на произношение слов, сходных со словами русского языка, чтобы избежать произнесения тех или иных французских звуков на русский лад. Например, в слове *ingénieur*—учащиеся встречают три фонетические трудности, происходящие от влияния русского произношения: *in*—*ē* русское ин; *gé*—по-русски слышится частично—жы; *ieur*—по-русски ер; или произношение слова *député*, требующего по-французски отчетливого произношения всех трех гласных звуков.

II. Непосредственное беспереводное чтение вслух самими учащимися нового текста. В случае непонимания предложения оно перечитывается еще раз другим учеником; в случае повторного непонимания выделяется грамматический или лексический элемент, тормозящий понимание, и доводится до сознания учащихся путем перевода или сопоставления его с окружающим. Понимание беглого чтения контролируется путем вопросов по содержанию, перевода или даже путем передачи его на русском языке.

Чтение про себя.

Систематически проводимая тренировка в беглом чтении позволяет скорее и безболезненное перейти к нормальному виду чтения, т. е. к чтению про себя.

1. Мы называем чтение про себя нормальным чтением потому, что в последних классах школы и по окончании ее учащемуся придется гораздо чаще прибегать к этому виду чтения, чем к чтению вслух. Кроме того, чтение про себя на иностранном

языке дает учащемуся веру в свои силы, т. е. оно служит для него доказательством того, что он может так же свободно читать на иностранном языке, как на родном. Опыты методистов и психологов показали, что чтение про себя имеет много преимуществ перед чтением вслух:

- 1) оно значительно быстрее;
- 2) связано с менее значительной физической утомляемостью;
- 3) позволяет лучше сосредоточиться на читаемом;
- 4) позволяет охватить смысл целого абзаца, а не дробить его по количеству предложений;
- 5) в случае непонимания какого-нибудь элемента предложения, оно позволяет быстрым движением глаз вернуться несколько раз назад, не перечитывая вслух одни и те же слова.

Удельный вес чтения про себя распределяется в школе следующим образом. В конце VI класса возможно эпизодическое проведение чтения про себя, преследующее скорее педагогическую, чем учебную цель: показать ребятам результат их работы по языку, подводящий их частично к чтению, похожему на их чтение на родном языке. В VII классе чтение про себя идет наравне с беглым чтением, а, начиная с VIII класса, работа по созданию навыка чтения про себя с охватом содержания интенсифицируется и углубляется.

Если при развитии навыка беглого чтения характер текстового материала играл решающую роль, то тем более это следует сказать о работе при чтении про себя. Строгая нормировка новых слов, значение которых выясняется из фразы, рациональная подача необходимого для понимания текста грамматического минимума — таковы основные требования, предъявляемые к чтению про себя.

Целью чтения про себя следует считать быстроту чтения и точность понимания. Отсюда внимание педагога должно фиксироваться на двух моментах: на развитии внешней стороны, или механизме чтения, и на развитии понимания. Оба навыка были проверены экспериментальным путем в американских школах. О'Брайен¹ указывает на следующие факторы, вырабатывающие быстроту чтения про себя:

1. Тренировка в быстром чтении про себя.
2. Уменьшение вокализации или движения губ и языка. Уменьшение по возможности так называемого внутреннего произношения.
3. Правильное движение глаз.
4. Концентрация внимания (основное условие — интерес к содержанию).
5. Ассимиляция, или степень легкости, с какой содержание прочитанного связывается с прежним опытом читающего.

¹ O'Brien, Reading.

6. Контролирование чтения по времени (задача прочитать в такое-то время максимальное количество страниц).

Резюмируя данные произведенных исследований по тихому чтению, американские методисты приходят к следующим трем выводам: необходимо тренировать учащихся в правильном движении глаз при чтении; необходимо вести тренировку в чтении без всякой вокализации; необходимо пользоваться фонетическими упражнениями.

Тренировочные занятия на развитие понимания читаемого сводятся к следующему.

Упражнения в быстром узнавании слов должны вводиться с самого начального этапа обучения иностранному языку. Назовем некоторые из них: у учителя в руках карточки с картинками на одной стороне и названиями на другой, у учеников на руках лишь карточки с картинками. Учитель показывает название, а ученики быстро находят на своих карточках соответствующую картинку. Оборачивая другой стороной свои карточки, учитель тем самым наглядно показывает, правильно ли найдена карточка учеником. Или учитель предлагает прочитать слова, написанные на карточках, и сейчас же показать рукой на предмет, обозначенный этим словом. Наконец, показывается таблица, на которой напечатано несколько отдельных слов. Ученики быстро отыскивают эти слова на своих бланках среди многих других слов. На старшем этапе быстрота узнавания слов зависит от контекста; отсюда необходимость помещать слова, которые должны узнаваться, в контекст, состоящий из знакомых слов и выражений.

Упражнения в быстром узнавании предложений. Показывается карточка с напечатанной инструкцией, или инструкция пишется на доске, например: *Paul, va au tableau!* Ученик должен выполнить инструкцию. Или ученики читают предложения с пропущенными словами и затем вставляют нехватящие слова, например: *Je vois un ... qui court très vite.*

Упражнения в уменьшении вокализации предполагают чтение, не допускающее громкого или тихого произношения читаемого. Можно рекомендовать следующее упражнение. „Читайте этот отрывок тихо. Во время чтения не шевелите ни губами, ни языком. Не произносите слов про себя. Ничего не пропускайте, так как вас будут спрашивать о содержании прочитанного“. Некоторые педагоги прибегают к очень примитивному практическому средству: они предлагают учащимся во время чтения про себя держать в зубах карандаш, чем задерживается движение губ и языка.

Упражнения в устранении неправильных движений глаз при чтении. Как один из приемов можно рекомендовать тренировку в чтении текста, в котором расстояние между строчками больше обычного. Затем расстояние сокращается

и доводится до нормального. При таком чтении обязательно контролируются регрессивные движения глаз.

Приемы, применяемые для повышения внимания к содержанию и способствующие пониманию читаемого.

1. Перед чтением вывешивается картина или серия картин, дающая представление о содержании текста. Учащимся предлагается внимательно взглянуть в обстановку и в действующих лиц и потом приступить к чтению. („Ключевые слова“.)

2. На доске записываются основные глаголы текста, по которому можно было бы проследить действие.

3. Записываются вопросы, служащие руководящей линией для понимания текста.

4. Дается план рассказа.

Упражнения на понимание содержания читаемого. Краткое резюме содержания рассказа. Придумывание разных заглавий к рассказу. Переконструирование содержания рассказа: изменение окончания, изменение действующих лиц, переделка рассказа для сцены и т. д.

Не менее важным моментом является борьба с дефектами чтения про себя. Общая система борьбы та же, что и при чтении вслух. Необходим всюду индивидуальный подход как в диагностике, так и в средствах борьбы с недостатками.

Следующие примеры покажут, как анализируются некоторыми американскими методистами отдельные случаи неправильного чтения вслух и про себя (см. табл. на стр. 178-9).

Домашнее чтение.

Значение домашнего чтения в школьном обучении иностранному языку очень велико. Еще в начале XX века, в период, последовавший за реформой преподавания иностранных языков, мы находим среди тезисов Вендта, принятых за основу методики преподавания иностранных языков, один тезис, заостряющий внимание на роли домашнего чтения. Это 8-й тезис, гласящий: „В средних и старших классах, кроме классного чтения, должно применяться также домашнее чтение“. Этот тезис остается в силе до настоящего времени. Серьезное отношение к иностранному языку и интерес к нему возбуждается у учащихся, главным образом, с момента, когда он перестает быть только классным предметом, а становится жизненно-полезным фактом.

Домашнее чтение имеет громадное воспитательное значение: оно дает преподавателю возможность ввести в преподавание элементы эстетического воспитания, расширить общий кругозор учащихся, давая материал, не включенный в учебник, развить лите-

Случаи	Характеристика ученика	Диагноз	Средства для исправления
а) Ученик отличается слишком быстрым темпом чтения.	1) Техника чтения удовлетворительная. 2) Понимание ниже нормы класса. 3) Слишком быстрое чтение.	1) Излишняя скорость вызывается темпераментом ученика. 2) Ученик безразлично относится к результатам чтения, удовлетворяясь самим процессом.	1) Задерживать соответствующими упражнениями быстроту чтения вслух. 2) Объяснить ученику его недостаток. 3) Заставить ученика останавливаться в конце небольших предложений или коротких отрывков для обозрения содержания прочитанного. 4) Давать предварительные вопросы к материалу, который будет прочитан.
б) Ученик хороший в чтении вслух и плохой в чтении про себя.	1) При чтении много шевелит губами. 2) Необыкновенно медленно читает про себя. 3) Не понимает прочитанного.	1) Столько же движений и пауз при чтении про себя, сколько и при чтении вслух. 2) Слуховые и звуковые образы настолько ярки, что мешают отчетливому пониманию прочитанного.	1) Объяснить ученику его недостаток. 2) Дать упражнения на развитие техники чтения про себя и уменьшение связанности слуховыми и звуковыми образами.

Случаи	Характеристика ученика	Диагноз	Средства для исправления
в) Вообще слабый по чтению ученик.	Ребенок с хорошими способностями, активен и прилежен, но с определенными недостатками в чтении и речи. По другим предметам успевает удовлетворительно.	У этого ученика, очевидно, недостает основной тренировки в чтении.	Обычная тренировка в узнавании слов, в чтении про себя сочетаний слов и предложений, в процессах громкого и немого чтения. До тех пор, пока особое внимание не будет обращено на ученика, дефект остается.

ратурный вкус на образцах лучших художественных произведений, познакомить их с революционным движением, с достижениями науки в стране, язык которой он изучает. Оно позволяет изучить вкусы каждого учащегося, его индивидуальные склонности и, развивая их, заставить полюбить иностранный язык. Методически, домашнее чтение не менее важно. Оно развивает навык чтения про себя, т. е. чтения, которое должно стать естественным для учащегося. Чтение про себя позволяет углубиться в читаемый текст и охватить глазами значительно большее количество знаков, чем чтение вслух, когда процесс чтения замедляется артикуляционной стороной.

Основные вопросы, которые следует разрешить в этой области, это: с какого класса можно начинать домашнее чтение, характер текстов и метод работы. Все эти вопросы тесно связаны между собою. К домашнему чтению при наличии подходящих текстов следует приступить как можно раньше. А подходящими текстами для учащихся V и VI классов следует считать не только тексты, составленные на основе знакомого лексического и грамматического материала, но, главным образом, тексты, способные заинтересовать детей в возрасте 12—14 лет. Это возраст, когда дети начинают больше всего интересоваться книгой, вследствие овладения техникой чтения, расширения жизненного опыта и роста умственного развития. В эти годы дети начинают читать, как говорится, запоем, увлекаясь приключенческими и бытовыми рассказами, книгами об открытиях и изобретениях, книгами революционного содержания. Вполне понятно, что их совершенно невозможно заинтересовать текстами с ребяческим содержанием, столь несходными с теми, которые он читает на родном языке. А потому лучше начинать домашнее чтение с VI класса, когда на основе 400—500 слов

из более разнообразных областей могут быть составлены рассказы с интересной фабулой, соответствующей запросам учащихся.

Заинтересовать учащихся домашним чтением можно следующими приемами: 1) указать на пользу его для быстреего усвоения иностранного языка; 2) предложить нескольким ученикам (по их собственному желанию, а не по выбору учителя) прочесть дома для пробы один рассказ и сообщить его содержание всему классу; 3) предложить другим ученикам закончить дома рассказ, начало которого было прочтено в классе учителем на уроке, и сообщить этот конец всему классу; 4) дать в классе план или конспект рассказа, предназначенного для домашнего чтения, предложить прочесть его дома и рассказать в классе; 5) назвать в классе действующих лиц рассказа, место и время действия и предложить прочесть дома его содержание и т. д.

Успех домашнего чтения во многом зависит также от указаний, даваемых учителем каждому ученику, приступающему к чтению дома и от степени выполнения этих указаний.

Приступая к самостоятельному чтению дома, ученик должен отдать себе отчет в том, что этот вид чтения есть продолжение и развитие курсорного чтения или чтения про себя, которое проводится в классе, потому что к домашнему чтению учащиеся могут подводиться только после того, как у них имеется навык чтения про себя. Учащийся должен помнить, что ему не надо будет прodelьвать всей той работы, которую он привык делать при аналитическом чтении в классе и готовясь к нему дома: грамматического разбора, перевода, вопросов, изложения, всевозможных других письменных и устных упражнений. Он должен знать, что ему надо только понять содержание (а не все слова и обороты), многое угадать, и в общих чертах передать его преподавателю или классу (может быть даже по-русски). Дальше он должен знать, что ему надо ознакомиться с заглавием рассказа, с его автором, внимательно просмотреть иллюстрации к тексту; если книга разделена на главы, прочесть все оглавление. Полезно пробежать глазами несколько страниц, останавливаясь взглядом на собственных именах лиц, стран, городов, на датах. Эта предварительная работа даст ученику определенное направление и этим облегчит понимание отдельных частей рассказа, в котором могут встретиться незнакомые обороты и формы.

Он должен выработать в себе навык прочесть абзац целиком, не заглядывая в словарь. Если при вторичном чтении того же абзаца смысл его не прояснился, тогда следует заглянуть в словарь и, найдя непонятное слово, прочесть весь абзац еще раз. Полезно, после прочтения страницы, главы или какой-нибудь другой единицы, перечесть ее еще раз и сделать в тетрадке совсем коротенькую заметку о месте и времени события, о действующих лицах

и т. д. Такие заметки помогут в дальнейшем восстановить в памяти содержание всего рассказа.

Момент контроля понимания прочитанного дома ставит перед нами два вопроса: когда проверять и как проверять. Как правило, проверка домашнего чтения должна проводиться во внеурочное время, т. е. на кружках или в дополнительные, консультационные или какие-либо другие часы. В виде исключения для возбуждения интереса, соревнования, инициативы, для стимулирования этого вида работы, рекомендуется, как было указано выше, заставлять учащихся передавать содержание прочитанного перед всем классом. В основном, проверка сводится к двум видам: 1) вопросы преподавателя, 2) передача содержания. Вопросы могут быть даны преподавателем тогда, когда он передаст ученикам книгу с указанием на необходимость прочесть эти вопросы а) до чтения книги, б) после чтения книги. Первый раз для общей ориентировки второй раз — для контроля понимания. Эти же вопросы преподаватель задает учащемуся, когда лично контролирует понимание прочитанного. Во всяком случае характер вопросов должен меняться в зависимости от степени подготовки учащихся. Так, в VI—VII классах вопросы должны быть очень элементарны, кратки и охватывать содержание каждого абзаца. Начиная с VIII класса, вопросы должны охватывать основные мысли текста. Ответы учащихся в VI и VII классах могут быть даны на русском языке. Что касается передачи содержания прочитанного, то она проводится на основе тех же вопросов или записей, которые учащиеся делают в процессе чтения. Пересказ основных мыслей может тоже делаться на русском языке. Письменная форма контроля может выразиться в составлении краткого плана или конспекта или на основе предварительных записей.

Материал для чтения.

Успешное развитие навыка чтения и понимания читаемого в значительной степени зависит от материала каждой данной ступени обучения. Материал должен вызвать у учащегося вкус к книге, интерес к иностранному языку, желание поскорее ему научиться, чтобы самостоятельно разбираться в новых текстах. Тексты должны быть подобраны так, чтобы не получалось разрыва между содержанием, интересным для данного возраста, и языковыми возможностями самих учащихся. На начальном этапе нужны легкие, живые, интересные художественные тексты, говорящие о счастливой жизни наших ребят, о жизни ребят и рабочих в чужих, не похожих на наши, условиях. Эти тексты должны основываться на обиходной, разговорной речи. Нужны, кроме того, песни, стихотворения: они должны быть максимально просты, выразительны, ритмичны, коротки по объему. Тексты V класса и частично VI специально составляются авторами учебников.

С VI—VII класса дается адаптированный текст, причем степень адаптации зависит от класса: в IX и X классах текст уже приближается по возможности к подлиннику.

В VI—VIII классах текстовый материал насыщен бытовым, общественно-политическим и общетехническим словарем. Тут же начинается чтение адаптированных художественных текстов, удельный вес которых значительно возрастает в старшем классе. Для проведения литературного разбора даются образцы современной и классической литературы. Для беглого чтения широко применяется газетный, общественно-политический и популярно-технический материал.

В методическом отношении на всем протяжении обучения иностранному языку текстовый материал должен подбираться с расчетом на аналитическое и на беглое чтение или на чтение про себя. Тексты, предназначенные для аналитического чтения, являются основными и следовательно служат материалом для приобретения всех языковых знаний — в области грамматики, лексики, произношения — а также способствуют развитию навыков устной речи, чтения и письма. Поэтому лексический и грамматический материал этих основных текстов, особенно на первых годах обучения языку, должен быть строго регламентирован и рационализирован. Повторяемость слов и дозировка словарного и грамматического материала, составляющего минимум для данного класса, являются обязательным требованием к текстам для аналитического чтения. Помимо этого, основные тексты учебника должны быть связаны тематически так, чтобы повторяемость словаря вызывалась естественными внутренними условиями содержания.

На базе нескольких основных текстов должны строиться дополнительные тексты, преследующие исключительно цель развития навыка беглого чтения. Для первых двух лет эти тексты должны строиться только на знакомом лексическом и грамматическом материале.

С третьего года может быть введено некоторое количество новых элементов, но помещенных в таких комбинациях, чтобы смысл их становился ясным из контекста.

Норма новых слов на общее количество слов текста должна быть установлена и должна увеличиваться по мере усложнения текста. Для нас неприемлемы нормы, выдержанные Уэстом в его Readers (одно новое слово на 50 слов текста), так как для нас беглое чтение не является основным и единственным видом чтения на всех этапах обучения иностранному языку. Все же на основе экспериментальных данных должна быть установлена какая-то определенная норма новых слов для того, чтобы систематическое чтение дополнительных текстов действительно подводило учащихся к чтению про себя. Дело, однако, не только в знакомой лексике и знакомых грамматических формах; не менее важны живость

изложения и занимательность фабулы, которые заставили бы учащегося преодолеть все трудности и дочитать рассказ до конца. Хорошо исполненные иллюстрации являются обязательным условием для дополнительных текстов.

Типовая проработка урока аналитического чтения (IX класс).

Приводимая типовая разработка урока объяснительного чтения включает в себе все виды работы, которые могут применяться при чтении. В зависимости от конкретных условий классной работы, например от степени развития техники чтения учащихся, степени развития устной речи, активного владения грамматическими формами, навыка письма, — усиливаются или ослабляются отдельные моменты урока. Преподаватель разбивает приводимую ниже разработку на количество часов, отводимых по плану на данный урок и распределяет материал соответствующим образом, внося необходимые изменения.

Например: могут не даваться на доске вопросы после рассказа преподавателя, если он видит, что общий смысл текста понят. Из контрольных работ выбираются только те, которые нужны именно на данном этапе.

Отрывок из книги Anatole France, „Le livre de mon ami“.

LA DAME EN BLANC.

En ce temps-là deux dames habitaient la même maison que nous. Deux dames vêtues l'une tout de blanc, l'autre tout de noir. Ma mère, fort occupée et qui n'aimait pas à voisiner, n'allait guère chez elles. Mais, j'y allais souvent, moi, surtout à l'heure du goûter, parce que la dame en noir me donnait des gâteaux. Il y avait dans la chambre des dames un tapis à fleurs sur lequel je me roulais avec délices et un petit canapé doux et profond dont je faisais tantôt un bateau, tantôt un cheval ou une voiture.

— Chéri, me dit un jour la dame en blanc, va jouer dans la salle à manger et ne reviens que quand je t'appellerai. Va, chéri!

J'y allai le coeur gros. Elle était pourtant très curieuse, la salle à manger; à cause d'un tableau à horloge qui représentait une montagne au bord de la mer avec une église sous un ciel bleu. Et quand l'heure sonnait, un navire s'agitait sur les flots, une locomotive avec ses voitures partait et un ballon se balançait dans les airs. Mais, il paraît que la locomotive, le navire et le ballon ne partaient que toutes les heures et c'est long une heure, du moins c'était long en ce temps-là!

Par bonheur, la cuisinière vint chercher quelque chose dans le buffet, et, me voyant triste, elle me donna des confitures. Mais,

quand je n'eus plus de confitures, je retombai dans mon chagrin. Le tableau à horloge n'avait pas encore sonné, mais je me figurais que des heures et des heures s'étaient écoulées. Je m'aplatiss le bout du nez contre les vitres, je tirai les crins aux chaises, j'agrandis les trous du papier de tenture, j'arrachai les franges des rideaux, que sais-je encore? L'ennui est une terrible chose! Enfin n'y pouvant plus tenir, je quittai le siège sur lequel j'étais assis, je m'avançai sans bruit jusqu'à la porte qui donnait dans la chambre de la dame en blanc et je haussai le bras pour atteindre le bouton. Je savais bien que je faisais une action indiscrete et mauvaise.

1. СЖАТОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ ТЕКСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ.

LA DAME EN BLANC.

Dans „Le livre de mon ami“ le grand écrivain français, Anatole France, parle de son enfance.

Il raconte que, quand il était tout petit, il allait très souvent chez deux femmes, qui habitaient la même maison que ses parents. L'une de ces femmes était jeune et toujours habillée en blanc, l'autre était vieille et toujours habillée en noir. C'est pourquoi le petit Anatole les appelait „La dame en blanc et la dame en noir“. Il aimait beaucoup aller chez ces voisines parce qu'elles le gâtaient beaucoup et lui permettaient de jouer comme il voulait.

Une fois qu'il était chez „la dame en blanc“, elle lui dit: „Va jouer dans la salle à manger et ne reviens que quand je t'appellerai“. Elle avait quelqu'un en visite, elle voulait parler sans l'enfant.

La salle à manger était très intéressante, vous lirez pourquoi; mais, très vite, le temps y sembla long au petit Anatole, et vous lirez aussi ce qu'il y fit pour passer le temps.

Finalement il ouvrit la porte pour retourner dans le salon de la dame en blanc. Il était très petit, mais il comprenait qu'il faisait une action indiscrete et une chose défendue.

2. ВОПРОСЫ, ЗАПИСЫВАЕМЫЕ НА ДОСКЕ ИЛИ ЗАДАВАЕМЫЕ УСТНО ПОСЛЕ РАССКАЗА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.

1. Où allait souvent l'auteur, quand il était petit?
2. Aimait-il à y aller? pourquoi?
3. Que lui dit un jour la dame en blanc?
4. Était-il content d'aller dans la salle à manger?
5. Que fit-il quand il s'ennuya?

3. ПОДРОБНАЯ ПЕРЕДАЧА СОДЕРЖАНИЯ РАССКАЗА С ПОПУТНЫМ ОБЪЯСНЕНИЕМ НОВЫХ СЛОВ.

Преподаватель передает вторично содержание рассказа, придерживаясь, по мере возможности, словарного запаса и граммати-

4. ОБЪЯСНЕНИЕ НОВЫХ СЛОВ ТЕКСТА.

Перевод	Наглядность	Синонимы
se rouler кататься s'agiter качаться s'aplatir прижаться le crin конский волос le papier de tenture обои la frange бахрома l'ennui скука indiscret нескромный le flot волна	le bout du nez le bouton de la porte	vêtues — habillées fort occupée — très occupée guère — pas, point avec délices — avec plaisir doux — mou curieuse — amusante la voiture — le wagon le ballon — l'aérostat le chagrin — la tristesse se figurer — s'imaginer le siège — la chaise Омонимы la mère, la mer, le maire la voiture вагон — экипаж goûter — пробовать le goûter — полдник

Объяснение на французском языке	Идиомы и цельные выражения	Словообразование
voisiner — aller chez des voisins le goûter — léger repas dans l'après-midi un navire — un grand bateau des heures s'étaient écoulées — des heures s'étaient passées la porte qui donnait dans — la porte qui communiquait avec... hausser le bras — lever le bras	vêtue tout de blanc le coeur gros — attristé, chagriné toutes les heures — chaque heure venir chercher quelque chose — venir prendre quelque chose je retombai dans mon chagrin — je devins triste de nouveau n'y pouvant plus tenir — n'ayant plus de patience	flot — flottant — flotte — flotter — flotille vitre — vitré — vitrine — vitrier

ческих форм текста. Одновременно он объясняет значение новых слов, выделяет и записывает на доске отдельные слова, неделимые единицы речи, готовые выражения и идиомы.

5. ЧТЕНИЕ ТЕКСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ.

Если группа недостаточно сильна в отношении механизма чтения, т. е. беглости, ритма, интонации, ударения — преподаватель читает сам весь текст, обращая внимание учащихся на следующие явления:

1. Правильное деление текста на ритмические группы, состоящее главным образом в том, чтобы при чтении не отделять не самостоятельные слова от слов, к которым они относятся, например: определители имени существительного (артикле, прилагательные указательные, притяжательные, неопределенные, и т. п.) от самого существительного; местоимение личное безударное от глагола, наречие от глагола и прилагательного; отрицательные частицы от глагола; составные элементы всех предложных конструкций и т. д.

2. Правильная расстановка ударения в словах, в группах слов и во фразе.

3. Правильная интонация фразы, т. е. умение при помощи правильного распределения повышения и понижения тона придать ей нужное выражение.

4. Надлежащий темп чтения.

Приводим образцы чтения с соблюдением деления текста на речевые такты.

LA DAME EN BLANC||

En ce temps-là|deux dames habitaient la même maison que nous|. Deux dames| vêtues l'une tout de blanc,| l'autre tout de noir. Ma mère,| fort occupée| et qui n'aimait pas à voisiner,| n'allait guère chez elles. Mais,| j'y allais souvent, moi,| surtout à l'heure du goûter,| parce que la dame en noir me donnait des gâteaux. ||

.....

„Chéri,| me dit un jour la dame en blanc,| va jouer dans la salle à manger| et ne reviens| que quand je t'appellerai. Va,| chéri!“

.....

Le tableau à horloge| n'avait pas encore sonné,| mais je me figurai| que des heures et des heures s'étaient écoulées. ||

.....

Enfin| n'y pouvant plus tenir,| je quittai le siège| sur lequel j'étais assis,| je m'avançai sans bruit jusqu'à la porte| qui donnait dans la chambre de la dame en blanc| et je haussai le bras| pour atteindre le bouton. ||

6. РАЗБОР ТЕКСТА СО СТОРОНЫ ГРАММАТИКИ.

В отношении грамматического анализа данный текст представляет главным образом возможности углубления и систематизации пройденных грамматических явлений.

Они могут пойти, например, по линии разбора разного типа сложных предложений:

а) Il y avait dans la chambre des dames un tapis à fleurs, sur lequel je me roulais avec délices et un petit canapé doux et profond dont je faisais tantôt un bateau, tantôt un cheval ou une voiture.

Трудность данного сложного предложения заключается в том, что оба придаточные предложения *sur lequel je me roulais avec délices* и *dont je faisais tantôt un bateau, tantôt un cheval ou une voiture* — вводятся в главное безличное предложение *Il y avait dans la chambre des dames un tapis à fleurs et un petit canapé doux et profond* такими трудными относительными местоимениями как *sur lequel* и *dont*. Для облегчения осознания данной трудности преподаватель должен обратить сначала внимание учеников на однотипное сложное предложение, но в котором вводящим относительным местоимением является местоимение *qui*, так как фразы с такой конструкцией должны были уже много раз разбираться учащимися: *Ma mère, fort occupée et qui n'aimait pas à voisiner, n'allait guère chez elles. Только уяснив себе роль в сложном предложении местоимений qui, lequel, dont, которые к этому времени уже должны быть пройдены, учащийся сможет сделать синтаксический разбор приведенной фразы.*

б) Elle était pourtant très curieuse, la salle à manger, à cause d'un tableau à horloge qui représentait une montagne au bord de la mer avec une église sous un ciel bleu.

Тип сложного предложения, в котором придаточное предложение вводится опять относительным местоимением *qui* и главное предложение которого представляет характерную особенность обособленного подлежащего — *la salle à manger, поставленного после первого подлежащего elle était...*

в) Enfin n'y pouvant plus tenir, je quittais le siège, sur lequel j'étais assis, je m'avançai sans bruit jusqu'à la porte qui donnait dans la chambre de la dame en blanc et je haussai le bras pour atteindre le bouton.

Тот же трудная форма предложения, состоящего из трех сложно-сочиненных предложений (*propositions coordonnées*) — *je haussai le bras pour atteindre le bouton* — и трех придаточных — *enfin n'y pouvant plus tenir* — причастное придаточное предложение (*proposition participe*), выраженное *participe présent* (*n'y pouvant plus*), и два других, вводимых во фразу относительными местоимениями

lequel — sur lequel j'étais assis и qui — qui donnait dans la chambre de la dame en blanc.

Эти два последние предложения должны послужить закрепляющей иллюстрацией к аналогичным случаям придаточных предложений, отмеченных нами выше в пункте а.

Синтаксический разбор этих предложений не может ограничиваться только определением типа предложений. Он касается также разбора каждого предложения внутри его, разбора, подводящего учеников к определению членов предложения. Этот анализ осуществляется путем ряда вопросов, задаваемых преподавателем и учащимися по поводу каждого члена каждого предложения. Пример: Et quand l'heure sonnait, un navire s'agitait sur les flots.

Proposition principale: un navire s'agitait sur les flots.
Qu'est-ce qui s'agitait sur les flots?

— *Un navire* — Sujet.

Que faisait un navire?

Un navire *s'agitait* — verbe.

Où le navire s'agitait-il?

Sur les flots — complément circonstanciel de lieu.

Proposition subordonnée: Et quand l'heure sonnait.

Qu'est-ce qui sonnait? —

L'heure — Sujet.

Que faisait l'heure?

L'heure sonnait — verbe.

Рассматриваемый текст, помимо синтаксического разбора предложения, может стать для учащихся объектом целого ряда систематизирующих и закрепляющих наблюдений.

1. Повторение употребления прошедших времен изъявительного наклонения, главным образом imparfait, которого в тексте имеется около 18 случаев в разнообразных значениях, passé simple — 10 случаев и plus-que-parfait — 2 случая.

2. Роль предлога à: un tapis à fleurs, un tableau à horloge — указывающего на отличительную особенность предмета; une salle à manger — цель, назначение предмета.

3. Различие значений в отрицаниях: pas — Ma mère qui n'aimait pas à voisiner... guère — n'allait guère chez elles... plus — quand je n'eus plus de confiture...

Помимо приведенных грамматических явлений преподаватель может остановиться на целом ряде других, повторение и систематизация которых вызываются конкретными условиями работы данного момента.

7. ЧТЕНИЕ ТЕКСТА УЧАЩИМИСЯ.

При первом же чтении текста учащимися необходимо следить за выполнением требований, которые были указаны в пункте 5.

Понимание содержания отрывка и значения отдельных слов и выражений проверяется путем перевода и вопросов. При первом чтении переводиться может не весь текст, а наиболее трудные и сложные по конструкции предложения. Вопросы, задаваемые в процессе чтения, должны касаться не содержания в целом, а отдельных предложений, словосочетаний и слов. Например: *Qui habitait la même maison que le petit Anatole? Qu'est-ce qu'il y avait dans la chambre des dames? Pourquoi le petit garçon dut-il aller un jour seul dans la salle à manger?* и т. д.

8. ПЕРЕВОД ЧАСТИ ТЕКСТА НА РУССКИЙ ЯЗЫК.

В то время в одном доме с нами жили две дамы. Это были две дамы, из которых одна была одета вся в белое, а другая — вся в черное. Моя мать, будучи очень занятой, и не любившая бывать у соседей, не ходила к ним. Зато я ходил к ним часто, особенно к пятичасовому чаю, потому что дама в черном давала мне пирожные. В комнате у этих дам был ковер с цветами, по которому я катался с наслаждением, и мягкий и глубокий диванчик, который я превращал то в лодку, то в лошадь, то в экипаж и т. д.

Такой литературный, и в то же время точный перевод всего рассказа является заключительным моментом разработки текста.

9. ПЕРЕСКАЗ ТЕКСТА УЧАЩИМИСЯ ПРИ ПОМОЩИ ВОПРОСОВ И БЕЗ НИХ.

10. ВОЗМОЖНЫЕ ВИДЫ КОНТРОЛЯ ДАННОГО УРОКА.

1. Разбор текста со стороны различных типов сложных предложений. Переписка некоторых из них с подчеркиванием один раз главных предложений и два раза — придаточных.

2. Синтаксический разбор отдельных предложений с выделением членов предложения на основе вопросов учащихся.

3. Выписка по памяти всех идиоматических выражений и введение их в другие контексты.

4. Составление плана рассказа путем подчеркивания основных мыслей каждого абзаца.

5. Устная передача текста.

6. Письменное изложение текста по плану.

7. Письменный перевод отдельных абзацев текста.

11. ОБРАТНЫЙ ПЕРЕВОД ОТДЕЛЬНЫХ МЕСТ.

ГЛАВА VIII.

ПИСЬМО.

На всем протяжении обучения французскому языку в школе письмо переплетается со всеми видами работы как фактор, закрепляющий и контролирующий знания и навыки.

Объем требований в области письма в программе 1938 г. Наркомпроса сводится к следующему.

V КЛАСС.

- а) Уметь безошибочно списывать рукописный и печатный текст.
- б) Уметь писать под диктовку отдельные слова и короткие предложения, составленные из знакомых слов.
- в) Уметь письменно отвечать на вопросы по тексту.

VI КЛАСС.

- а) Уметь списывать с заполнением пропусков, с подчеркиванием и выделением отдельных элементов слова или предложения.
- б) Уметь письменно отвечать на вопросы по тексту.
- в) Уметь писать под диктовку короткие предложения на усвоенные орфографические и грамматические правила.

VII КЛАСС.

- а) Уметь письменно перефразировать отдельные предложения, (т. е. поставить в другом лице, числе и времени данное предложение, заменить существительные местоимениями и наоборот).
- б) Уметь писать диктовку на основе проработанного материала.
- в) Уметь составить письменно вопросы к предложениям или отрывкам из текста.
- г) Уметь поставить вопросы к отдельным членам предложения.
- д) Уметь, путем выборки отдельных мест из текста, ответить на заданные преподавателем вопросы.

VIII КЛАСС.

- а) Уметь письменно перефразировать отдельные предложения.
- б) Писать диктанты на пройденный лексический материал, а также на пройденные грамматические и орфографические правила.
- в) Уметь написать пересказ пройденного текста учебника по „ключевым“ словам.

IX КЛАСС.

а) Уметь письменно перефразировать отрывки текстов или небольшие тексты, например, данное преподавателем предложение поставить в другом времени и перевести прямую речь в косвенную и наоборот.

б) Писать диктанты на пройденный лексический материал, а также на пройденные грамматические и орфографические правила.

в) Уметь составлять планы на пройденные тексты в форме вопросов.

г) Уметь написать пересказ по данному учителем плану.

X КЛАСС.

а) Уметь писать диктанты на все пройденные грамматические и орфографические правила.

б) Уметь написать пересказ пройденного текста.

Как мы видим, роль и место письма в процессе обучения языку на разных этапах неодинакова. Вначале оно является средством связывания зрительного образа слова с акустическим, мускульно-двигательным и артикуляционным. Первое затруднение, с которым встречается учащийся — это чисто механическая трудность соединять буквы незнакомого алфавита в слова. После преодоления этой первой трудности — соединения букв в слова — встают трудности чисто языкового порядка. Они выражаются в орфографическом и грамматическом оформлении того, что пишут учащиеся. Вся работа по развитию навыков письма должна вестись таким путем, чтобы, вкрапывая письмо во все остальные виды языковой работы, добиться преодоления этих трудностей наиболее скорым и легким способом. Для этого должны быть проанализированы причины, вызывающие затруднения в письме.

1. Моменты чисто графического порядка, как, например, расхождение в начертании букв русского и латинского алфавита.

Совпадение начертания букв и выражаемых ими звуков в обоих языках — факт, облегчающий развитие навыка письма: буквы *a, o*.

Совпадение начертания букв на родном и французском языке при расхождении их произношения. Факт, сильно мешающий правильности письма из-за постоянного вторжения прочно укоренившихся ассоциаций зрительного, звукового и моторного образов родного языка. Сюда войдут буквы *b, c, g, m, n, p, r, u, x, y*, (имеются в виду рукописные буквы).

Полное расхождение начертания букв родного и иностранного языков, запоминание которых ввиду своей абсолютной новизны дается легче, но написание которых тормозится отсутствием механического навыка (движения руки). Эти буквы следующие: *d, f, i, j, l, q, s, t, v, w, z*.

Немало затруднений представляют дополнительные знаки как *...^* — особенно в период, когда запоминание их идет чисто механически.

2. Вопросы орфоэпического и орфографического порядка. Французский язык очень беден такими знаками алфавита, которые соответствовали бы только одному звуку, как например *b, d, f*. Большинство французских букв выполняет несколько функций. Например буква *a* = звуку *a*: *arbre*; но в сочетании с другими буквами *a* приобретает другие функции: *ai* — *è*; *au* — *ó*. То же самое относится к буквам *e, i, o, u, y* и к некоторым согласным. В основном звуко-буквенные соотношения, с которыми учащимся придется встретиться с первых же уроков, могут быть сведены к следующему:

1. Один знак изображает разные звуки:

c — *cerceaux, café*
e — *terre, petit, femme*
g — *gorge*
s — *soupe, résolu*

2. Один звук изображается разными знаками:

Звук *c* изображается буквами *s* — *sac, c* — *célèbre, ç* — *français, ss* — *tasse, t* — *révolution*.

3. Комплекс знаков изображает один звук: *ai* = *è*; *au, eau* — *ó*; *ou* — *y*; *an, em* — *ã* и т. д.

4. Один или несколько знаков совсем не произносятся: в начале слова — *homme, heureux*, в середине слов — *cahier, sept*, в конце слова — *fenêtre, plafond, plumes, dessinent*.

5. Одна и та же комбинация знаков произносится по-разному: *eu* — *heure, j'eus*; *en* — *dent, chien*.

Новая для учащихся система букв и букво-сочетаний вытесняется хорошо укрепившейся в их сознании системой букв и буквосочетаний родного языка. Вся система упражнений на развитие механизации навыка письма должна быть направлена на преодоление навыков со стороны родного языка и закрепление прочных зрительно-моторных и орфографических ассоциаций французского языка. Овладев навыком написания французских букв и буквосочетаний, учащиеся продолжают испытывать громадные затруднения в освоении орфографической стороны письма. Трудность французской орфографии, резкое несовпадение звуко-буквенных отношений, т. е. резкое расхождение между произношением и написанием, требуют рационально построенной, продуманной системы упражнений, преследующих цель развития зрительной, слуховой и моторной памяти учащихся. Написание, например, таких слов, как *beaucoup, aujourd'hui, tableau, travaillons*, встречающихся на первом же этапе, дается с большим трудом, если учащиеся не видели их много раз написанными и напечатанными

(зрительная память), не сравнивали написанных и произнесенных отдельных звуко-буквенных отношений (слуховая и артикуляционная память) и не писали их сами много раз (моторная память). Наконец, несовпадение морфологической и синтаксической структур родного языка и французского языка требует тоже построения системы упражнений, способствующих приобретению навыка письменно излагать свои мысли.

Значительное расхождение между правописанием и произношением, вызывающее на первых порах недоумение у учащихся, следует пояснять указанием на то, что и в родном языке такие расхождения отчасти имеют место (вода — вада). Целесообразно при этом указать на исторические причины этого расхождения (фонетическое развитие языка опережает развитие его орфографии). Важно также подчеркнуть, что в отличие от нашей страны, где правописание максимально приближено к произношению, в капиталистических странах орфография еще очень сложна и запутана, что является там одним из препятствий к распространению грамотности среди широких масс трудящихся.

Виды письменных работ.

Упражнения, преследующие цель закрепления графического, орфографического и грамматического навыков, распределяются по годам обучения, тесно переплетаясь со всеми остальными видами языковой работы. Дозировка их и удельный вес по классам определяются целевой установкой каждого класса.

Если вопрос овладения орфографическим навыком во французском языке является одним из самых сложных, то в то же время ему обыкновенно уделяется в школе недостаточно внимания при обучении письму. Чаще всего преподаватель, ограниченный временем, предпочитает не задерживаться слишком долго на трудностях французской орфографии. Он ограничивается в этом отношении списыванием и фиксирует все свое внимание на письменных упражнениях чисто грамматического характера. Между тем орфографическая сторона не должна выпадать из его поля зрения. Развитие орфографического навыка должно идти параллельно со всеми видами письменных работ.

В V классе основы графического и орфографического навыков закладываются в вводном курсе или, вернее, в „переходном периоде“. Основная задача на данном этапе — переход от автоматических навыков к сознательным.

Упражнения, обеспечивающие развитие орфографического навыка, не только на начальном этапе обучения, но и в дальнейшем могут в основном группироваться следующим образом.

Сопоставление звукового и орфографического начертания фразы (в случае применения транскрипции):

п	о	т	г	е	р	г	о	ф	е	ss	eu	г	e	s	t	m	a	l	a	d	e
н	о	т	р		п	р	о	ф	э	с	ё	р		э		м	а	л	а	д	е

Осознанное списывание текстов.

Списывание групп слов, подобранных с установкой на какое-нибудь определенное орфографическое явление.

Например, группу слов, в которых последний согласный произносится: *roug, sur, mug, fer, courir*. Или, наоборот, таких, в которых он не произносится; *plafond, plancher, prix, beaucoup*. Группу слов, в которых звук *е* встречается в разных написаниях и т. д. Сначала практикуется списывание с доски или с письменного шрифта, в дальнейшем проводится списывание с печатного текста.

Ни в коем случае не допускается механическое списывание непонятного и непроработанного материала. В классе учащиеся списывают с доски слова, упражнения, парадигмы, образцы письменных заданий на дом и пр. Дома они списывают текст, в котором в первое время должны быть выделены путем подчеркивания какие-нибудь явления орфографического, грамматического или фонетического порядка, а позже внесены какие-нибудь изменения того же порядка.

Заучивание наизусть орфографии отдельных слов и целых фраз. Называние по буквам отдельных слов, при чтении их по памяти. Чтение с подчеркиванием тех или иных орфографических особенностей.

Составление в письменной форме подстановочных таблиц того же типа, о которых говорилось в главах об устной речи, лексике и грамматике.

Упражнения на заполнение пропусков с установками на орфографические, лексические и грамматические явления. Выписка грамматических примеров из текста, а также перефразировка текста путем замены одного времени другим, одного лица и числа другим, мужского рода — женским и пр.

Диктанты всех видов.

Зрительный диктант: а) учащимся предлагается прочесть текст, в котором выделены особым шрифтом или путем подчеркивания трудные в орфографическом отношении слова; б) текст прочитывается учащимся первый раз для понимания его смысла; в) затем текст прочитывается еще раз, и учащимся предлагается мысленно или вслух сказать по буквам (*épeler*) выделенные трудные слова; г) после этого текст убирается, и дети пишут его под диктовку преподавателя; д) после записи под диктовку учащиеся опять обращаются к тексту и сами, под руководством преподавателя, исправляют свои ошибки; е) в заключение полезно еще раз написать на доске

крупными буквами те слова, на правописании которых было сосредоточено внимание.

Подготовленный диктант. Диктуется без всяких изменений текст, предварительно проработанный на уроках аналитического чтения, после чего учащимся предлагается самим проверить правильность написанного ими. Под диктовку могут записываться наизусть стихотворения, отрывки прозы и пр. Исправление ошибок такого рода диктанта может тоже проводиться самими учениками при помощи текста. При этом важно, чтобы педагог не позволял учащимся забегать вперед, а сам перечитывал медленно текст, останавливаясь на трудных и сомнительных местах, объясняя их и следя за тем, чтобы ошибки были исправлены учащимися.

В старших классах, кроме того, дается неподготовленный, но всегда имеющий определенную целеустремленность диктант (только на знакомом лексическом материале). Наконец, могут проводиться диктанты на определенные грамматические правила, на материал, пройденный по тому или другому разделу программы. Эти последние типы диктантов выводят нас за пределы письменных работ, преследующих главным образом развитие орфографического навыка. Закрепление лексики и грамматики играет в данном случае основную роль. Ту же цель преследует еще ряд письменных упражнений.

Ответы на вопросы, служащие не только для закрепления навыков письма, но и для остальных видов работы над языком. С продвижением работы вперед вопросы требуют все более и более синтаксически развитых ответов и служат одним из лучших средств письменного закрепления структуры французской фразы. Обратное упражнение, т. е. постановка вопросов к тексту, еще больше закрепляет понимание строя французского языка.

Начиная с VI класса рекомендуется составление словарей, проводимое по одному из принципов, указанных в главе о лексике (по частям речи, по тематике, по алфавиту и пр.), сначала в классе под руководством преподавателя, а потом самостоятельно, дома.

Указанные выше для V и VI классов упражнения на выписку из текста грамматических примеров и упражнения на составление вопросов развиваются в VII классе в работу по составлению плана. Первоначально план составляется коллективно в классе двумя путями:

1. Во время чтения уже хорошо разработанного текста преподаватель останавливает внимание учеников на тех словах или выражениях, которые составляют осто́в рассказа. Эти слова подчеркиваются, и из них составляются предложения, которые после прочтения всего текста записываются преподавателем на доске и учащимися в тетрадях.

2. После прочтения проработанного текста преподаватель задает вопросы по содержанию, ответы на которые и составляют план. Когда учащимися приобретен в классе навык составления планов, этот вид работы переносится на домашнее задание.

Следующим за планом звеном является составление конспекта, причем план дается больше к текстам повествовательного характера, а конспект — к статьям серьезного, научного, политического и описательного характера.

Конспект есть путь к изложению содержания, рекомендуемому программами для IX и X классов. Конспект должен заключать

*PLAN, CANEVAS, DÉVELOPPEMENT DE L'ARTICLE DE LISSAGARAY
„LOUISE MICHEL“*

Texte	Plan	Canevas	Développement
Louise Michel, institutrice, s'occupait toutes sa vie des questions sociales. Lors du 18 mars, en costume de garde national et armée d'une carabine, elle est partout, où la lutte s'engage, elle organise le Comité Central de l'Union des femmes, prononce des discours ardents dans divers clubs et déploie jusqu'à la fin de la lutte la plus grande énergie.	Louise Michel pendant les grands jours de la Commune.	Lors du 18 mars Louise Michel est partout. Elle déploie jusqu'à la fin de la lutte la plus grande énergie.	Louise Michel a joué un rôle immense pendant les grands jours de la Commune.
Traduite devant le conseil de guerre Louise Michel déclare, qu'elle ne veut pas se défendre, qu'elle appartient tout entière à la Révolution sociale. Condamnée à la déportation elle reste à la Nouvelle Calédonie jusqu'à 1879. Après l'amnistie Louise Michel revient à Paris, où elle continue la lutte pour le socialisme jusqu'à sa mort.	Louise Michel devant le conseil de guerre et 10 ans après.	Devant le conseil de guerre Louise Michel déclare que, révolutionnaire, elle ne veut pas se défendre. Après sa déportation et l'amnistie elle continue la lutte pour le socialisme.	Louise Michel en vrai soldat de la Révolution sociale n'a pas voulu parler devant le conseil de guerre. Même après ses années de bagne elle est restée fidèle à la cause du socialisme.

в себе только самое основное. Все несущественное, второстепенное должно быть опущено. Конспект может быть текстуальный и свободный. При текстуальном конспекте краткая передача содержания производится путем подчеркивания, а потом выписывания наиболее существенных мест из прочитанной статьи. Все мысли автора изложены его же словами. При свободном конспекте содержание статьи передается своими словами.

Приводим образец составления плана, конспекта и краткого изложения одного и того же текста.

Когда изложение конспекта получается связным и последовательным, то оно переходит в изложение содержания, прочитанного или услышанного. Этот последний вид письменной работы, т. е. изложение услышанного, значительно труднее изложения проработанного текста, поскольку здесь отсутствует главная точка опоры всей работы — текст.

Для того чтобы учащийся с плохо развитой слуховой памятью и слабой концентрацией внимания мог успешно справиться с этим видом работы, необходимо, чтобы она систематически подготавливалась устными упражнениями того же характера (см. главу „Устная речь“ — упражнения на слушание).

От конспекта и изложения прочитанного или услышанного путь идет к самостоятельному составлению заметки на основании нескольких, тематически объединенных, текстов. Этот вид работы требует серьезной подготовки: преподаватель распределяет между отдельными группами учащихся несколько статей, тематически объединенных между собой. Каждая группа прорабатывает свой материал и составляет к нему конспект. Затем все конспекты зачитываются на уроке, учащиеся передают содержание проработанных ими статей, составляют один общий план, по которому и пишется заметка на данную тему. Таким же путем могут подготавливаться небольшие сочинения, характеристики лиц и пр. Приведенные виды работы — план, конспект, изложение, заметка, даваемые в IX и X классах, преследуют цель подготовки устных выступлений. Помимо них ряд упражнений служит для углубленной разработки текста. Сюда входят следующие грамматические упражнения: перевод с русского языка, замена одних конструкций другими (*je le vois venir* = *je vois qu'il vient*), группировка слов по морфологическому, семантическому и этимологическому признакам. Перевод с русского на французский применяется в качестве средства, закрепляющего и контролирующего пройденные грамматические явления. Он особенно ценен для углубления и осознания грамматических фактов, чуждых родному языку, например при употреблении времен после союза *si*, при употреблении *futur dans le passé* и пр. Ведется этот перевод на безусловно знакомом лексическом материале и может даваться на отдельных, законченных по мысли, предложениях.

На средней и особенно на старшей ступени развития орфографического навыка серьезную роль играет составление словаря учащимися, которое должно носить систематический и планомерный характер: слова могут располагаться по тематике, могут группироваться идиоматические выражения, синонимы и пр.

Исправление письменных работ.

Все работы учащихся должны проверяться сейчас же по их выполнении. Работа, исправленная через две шестидневки после ее выполнения, не привлечет к себе внимания учащихся настолько, чтобы они полностью осознали свои ошибки. Каждая характерная ошибка орфографического, лексического, морфологического и синтаксического порядка должна быть объяснена преподавателем. Для этого, после исправления всех тетрадей и подсчета ошибок, он группирует их по типам и, возвращая работы, объясняет всему классу наиболее типичные ошибки. Отдельным учащимся он объясняет индивидуальные ошибки. Сама техника исправления должна быть строго продумана. Неправ тот педагог, который исправляет все ошибки сам. В каждой работе часть ошибок подчеркивается, но не исправляется. Например, если упражнение имело в виду закрепление форм глагола *avoir* или *être* в *présent de l'indicatif* или закрепление употребления *imparfait* и *passé simple*, и учащимся сделана ошибка именно в этом глаголе, преподаватель только подчеркивает ошибку. Если учащийся при получении тетради сам не может исправить эту ошибку, то наводящими вопросами, отсылкой к проработанному материалу, учебнику, грамматическому справочнику преподаватель доводит учащегося до понимания ее и исправления. Исправления, сделанные учащимися, должны еще раз проверяться педагогом. Работы, в которых было много ошибок, должны переписываться. Серьезное внимание должно быть уделено исправлению письменных домашних заданий. Некоторые из них, наиболее сложные, исправляются на доске, причем учащиеся должны внимательно следить за написанным на доске и после проверки преподавателем исправлять ошибки у себя в тетрадях.

При исправлении всяких письменных работ следует учитывать внешнее оформление их: внешний вид тетради, дата, номер работы, выделение заголовков, расположение материала согласно указаниям, данным преподавателем, почерк, помарки, исправление ошибок и пр. Преподаватель должен вести беспощадную борьбу с неряшливостью в отношении тетрадей. Требовательным отношением к внешнему виду тетрадей и содержанию их преподаватель может широко развернуть воспитательную работу в области развития у учащихся сознательного стремления к порядку, дисциплине и точности. Состояние тетрадей может служить одним из показателей социалистического соревнования между отдельными учащимися и классами.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

	стр.
<i>Предисловие к первому изданию</i>	3
<i>Предисловие ко второму изданию</i>	3
<i>Глава I. Очерк по истории методов преподавания иностранных языков</i>	5
<i>Глава II. Французский язык в советской школе</i>	53
<i>Глава III. Вводный курс</i>	72
<i>Глава IV. Словарь</i>	104
<i>Глава V. Грамматика</i>	121
<i>Глава VI. Устная речь.</i>	136
<i>Глава VII. Чтение</i>	160
<i>Глава VIII. Письмо</i>	190
