

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

МЕТОДИКА НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Под редакцией
И. В. КАРПОВА и И. В. РАХМАНОВА

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
Москва 1957

*Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
Академии педагогических наук РСФСР*

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее пособие ставит перед собой задачу дать систематическое описание методики обучения английскому, немецкому и французскому языкам на начальном этапе.

По постановлению Совета Министров СССР в 1947 г. в некоторых школах городов республиканского подчинения в виде опыта было разрешено начинать преподавание иностранных языков с III класса. Сектор иностранных языков Института методов обучения принял активное участие в проведении этого опыта и в изучении его результатов. В течение восьми лет сектор проводил в ряде школ Москвы и других городов экспериментальную работу по преподаванию иностранных языков в III и IV классах и по созданию для этих классов учебных пособий. В 1950 г. было издано пособие по методике преподавания иностранных языков в III и IV классах. Данная работа была закончена в 1953 году и представляет собой критическую переработку этого пособия.

С осени 1953 г. преподавание иностранных языков в III и IV классах временно прекращено, однако опыт преподавания иностранных языков в III и IV классах дал вполне положительные результаты. Предлагаемое методическое пособие может быть использовано и в настоящее время, когда преподавание иностранных языков начинается с V класса. Несомненно, что возрастные особенности пятиклассников и более высокий уровень их умственного развития будут оказывать определенное влияние на объем и темпы усвоения ими языкового материала и практического овладения языком, но все основные положения данной методики могут быть полезны и для учителей, занимающихся с ними. В то же время это методическое пособие может быть использовано в школах-интернатах, где обучение иностранному языку начинается с III класса, и при обучении языку в суворовских училищах, в которых иностранный язык преподается со II класса. Основные методические положения могут найти свое практическое применение и при обучении иностранным языкам в специальных группах.

В вводной части пособия содержится: характеристика знаний, умений и навыков в родном языке учащихся, приступающих к изучению иностранного языка, и детальная характеристика процесса развития тех умений и навыков, какие они будут приобретать, изучая тот или иной иностранный язык.

Каждая частная методика содержит в себе общую характеристику преподаваемого иностранного языка сравнительно с русским, методику преподавания данного иностранного языка на первом году начального этапа обучения языку и методику преподавания иностранного языка на втором году начального этапа.

Общая характеристика каждого иностранного языка содержит в себе обзор языкового материала, который изучается во всех классах средней

школы, и таким образом она значительно выходит за пределы обучения языку на начальном этапе. Такая схема изложения определяется тем, что каждый учитель, в каких бы классах средней школы он ни работал, должен иметь ясное представление о преподаваемом им иностранном языке во всем его объеме, а не только в объеме начального или среднего этапа обучения языку.

Все теоретические положения иллюстрируются примерными разработками основных типов уроков, составленными на том учебном материале, который должен изучаться детьми на определенном этапе.

В основу построения пособия положены следующие принципы:

1. Все три частные методики преподавания иностранных языков построены по единому плану и на общих дидактических принципах. Это дает возможность ярче показать специфику каждой отдельной методики, обусловленную в первую очередь особенностями процесса обучения данному иностранному языку.

2. Обучение чтению, пониманию и переводу иностранных текстов рассматривается на протяжении всего курса обучения языку как главная цель, с которой неразрывно связаны подчиненные ей задачи — обучение детей устной речи, письму и произношению.

3. Четкое различие внутри начального этапа определенных, качественно своеобразных ступеней в развитии умений и навыков практического овладения иностранным языком.

Такое построение должно, на наш взгляд, облегчать работу учителя иностранного языка над данной методикой и поможет ему найти конкретные указания о работе в каждом классе и на каждой ступени в той последовательности, какая наблюдается в практике обучения иностранному языку по программе и учебнику.

В составлении пособия принимали участие языковеды и методисты; некоторые из них одновременно являются и учителями средней школы.

Первая часть введения написана С. К. Фоломкиной, вторая часть — И. В. Карповым;

Глава I Методики начального обучения английскому языку написана В. Д. Аракиным; II, V главы — С. К. Фоломкиной, III глава — З. М. Цветковой и С. К. Фоломкиной; IV и VI главы — С. К. Фоломкиной и Ц. Г. Шпигель;

Методика начального обучения немецкому языку написана А. В. Монигетти и В. М. Григорьевой.

Глава I Методики начального обучения французскому языку написана А. Ф. Самородовой, М. А. Фанченко, П. Е. Сандлер и В. А. Бельской; II, III, IV, V и VI главы этой методики написаны М. А. Бахаревой.

ВВЕДЕНИЕ

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ У УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Успешность преподавания иностранного языка на начальном этапе обучения во многом зависит от правильного использования учителем знаний и умений учащихся в области русского языка, с одной стороны, и от тщательного учета им психологических особенностей детей данного возраста — с другой.

Советская методика преподавания иностранных языков выдвигает в качестве ведущего принцип **с о з н а т е л ь н о г о** обучения. Одним из важнейших условий осуществления этого принципа является привлечение родного языка учащихся при обучении иностранному, что имеет не только практическое, но и большое общеобразовательное значение.

В процессе преподавания иностранного языка на начальном этапе обучения учителю приходится опираться как на **п р а к т и ч е с к и е** умения и навыки учащихся, так и на **т е о р е т и ч е с к и е** сведения по грамматике, приобретенные ими на уроках русского языка. Последнее имеет особое значение, так как сознательное усвоение иностранного языка требует прежде всего изучения его грамматики. В связи с этим очень важно ясно представлять себе, какими теоретическими сведениями по русскому языку располагают учащиеся к началу изучения иностранного языка и в какой последовательности эти знания пополняются у них дальше. Не менее важно представлять себе также и степень практического овладения учащимися русским языком. Кроме того, знание качественных особенностей умений и навыков учащихся на родном языке поможет учителю наиболее рационально использовать их при выработке аналогичных умений и навыков на иностранном языке.

К моменту начала изучения иностранного языка необходимо, чтобы учащиеся располагали хотя бы следующим ограниченным запасом теоретических знаний *.

Одной из центральных тем при изучении русского языка на первом и втором годах обучения является тема «Звуки и буквы». Учащиеся приобретают следующие сведения и элементарные понятия по этой теме:

1. **З в у к и б у к в а.** Проводится большая работа по выработке у учащихся умения различать звуки и буквы. Детям даются следующие

* При изложении данного раздела мы пользовались программами и учебниками русского языка I и II классов, предполагая, что целый ряд учащихся начнет изучение иностранного языка в 9—10-летнем возрасте. В большинстве случаев мы даем формулировки правил и терминологию указанных учебников. Мы здесь перечисляем не весь материал, изучаемый в I—II классах, а лишь тот, который необходимо использовать на уроках иностранного языка.

определения звука и буквы: звук слышат, произносят, поют; букву видят, читают, пишут *.

2. Гласные и согласные звуки. Для различения этих звуков учащимся рекомендуется учитывать их особенности: при произнесении согласных воздух встречает на своем пути препятствия: зубы, сжатые губы, язык.

3. Глухие и звонкие согласные. Помимо различия звонких и глухих согласных звуков по характеру их артикуляции (наличие или отсутствие голоса при их произнесении), учащиеся знакомятся и с делением их на две группы. Звуки первой группы (так называемые «парные» согласные) могут быть разделены на пары, каждая из которых состоит из звонкого и глухого звуков, имеющих одинаковую артикуляцию. Звуки второй группы таких пар не составляют и носят название «непарных» согласных.

К парным звукам относятся: б—п, в—ф, г—к, д—т, ж—ш, з—с; к непарным относятся звонкие: р, л, м, н; глухие: ц, ч, щ, х. Учащиеся знакомятся также и с нормами литературного произношения согласных в русском языке: а) на конце слов парные звонкие не произносятся, вместо них произносятся соответствующие глухие; б) в середине слова перед глухими парные звонкие согласные заменяются соответствующими глухими; в) перед гласными звонкие согласные остаются звонкими, а глухие — глухими.

4. Твердые и мягкие согласные. Согласные буквы б, в, г, д, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х используются для передачи двух фонем, различие между которыми заключается в наличии палатализации в одной из них и отсутствии ее в другой (т. е. эти буквы произносятся и мягко, и твердо). Согласные буквы ж, ш, ч, щ служат для изображения только одной фонемы: ж и ш — всегда твердой, ч и щ — всегда мягкой.

5. Буквы. На письме звуки изображаются буквами. В русском языке 33 буквы. Согласные звуки обозначаются двадцатью буквами, гласные — десятью (а, о, у, и, ы, е, ё, э, ю, я). Буквы ь и ъ никаких звуков не обозначают; буква й не отнесена ни к гласным, ни к согласным звукам.

6. Несовпадение количества звуков и букв в одном и том же слове (буква ь звука не изображает, а обозначает мягкость предшествующего согласного; буква ъ звука не передает, а показывает раздельное произношение согласного и гласного; буквы ю, я, ё, е в начале слова передают два звука [jy, ja, jo, jэ]; в некоторых словах отдельные согласные буквы не произносятся (*вестник, здравствуй, сердце*) и т. п.

7. Различное чтение одних и тех же букв в разных словах: гласная буква, находящаяся в ударном и в безударном слогах, звонкие согласные перед гласными и глухими согласными, гласные е, ё, ю, я в начале слова или после ь и ъ и после согласных, использование одних и тех же согласных для передачи мягкого и твердого звука и т. д.

8. Слоги (главным образом путем упражнений в делении слов на слоги, которые определяются как части слова). Слобообразующая роль

* Здесь и ниже мы сохраняем формулировки, даваемые в учебниках I и II классов, с тем чтобы учитель иностранного языка знал, что именно и в какой форме известно учащимся.

гласных: гласный звук может составлять слог и один, а согласный — только вместе с гласными*.

9. Ударение (более сильное произношение одного из слогов) в ударном и безударном слогах.

10. Повышающаяся интонация (повышение голоса) вопросительного предложения.

Следует учесть, однако, что хотя учащимся и даются отдельные правила, главное внимание уделяется практическому овладению этими понятиями путем выполнения большого количества упражнений.

Работая над аналогичной темой при изучении иностранного языка, необходимо опираться на эти знания учащихся, прибегая не только к припоминанию отдельных правил, но и постоянно обращаясь к практическим умениям и навыкам учащихся по русскому языку.

Знания учащихся из области морфологии и синтаксиса за два года обучения носят менее систематический характер, чем по теме «Звуки и буквы», и более ограничены по своему объему.

Особенностью изучения грамматики русского языка в начальной школе (I—IV классы) является ее концентрическое изучение. Основной грамматический материал с его терминологией и определениями по теме «Части речи и члены предложения» проходится в III—IV классах; в младших же классах ведется работа, подготавливающая учащихся к усвоению грамматических понятий.

В процессе занятий по русскому языку учащиеся получают представление о предложении и слове. Во II классе учащиеся знакомятся со следующим определением слова и предложения: «Всё, о чем мы думаем, что делаем, видим или слышим, мы можем выразить словами — сказать или написать».

Наша речь передает наши мысли. Она состоит из слов, которые мы соединяем в предложения.

Предложением называется одно или несколько слов, выражающих законченную мысль**. **

Учащиеся знакомятся с повествовательным, вопросительным и восклицательным предложениями. К последним отнесены предложения, выражающие просьбу, приказание, призыв, приветствие, какие-либо чувства.

Изучение грамматических значений слова происходит в I и II классах по двум направлениям — «Состав слова» и «Части речи».

К концу II класса в области морфологического состава слова учащиеся располагают следующими понятиями: «корень слова» (общая часть близких по смыслу слов), «приставка» (часть слова, изменяющая его значение и стоящая перед корнем), «окончание». Знакомясь с понятием «корень», учащиеся узнают, что такое однокоренные, или родственные, слова.

Учащимся практически известны и основные грамматические разряды слов — существительные, прилагательные, глаголы и т. п. Различению их (разумеется, в известных пределах) ученик научается чисто практически, так как эти основные грамматические значения вполне соответствуют тем логическим понятиям, которые уже существуют в уме детей и находят свое выражение в их словаре. Так, учащийся не смешивает такие разряды

* В. Г. Поляков и В. М. Чистяков, Русский язык. Учебник для I класса начальной школы, М., 1952, стр. 40.

** В. Г. Поляков и В. М. Чистяков, Русский язык. Учебник для II класса начальной школы, Учпедгиз, 1952, стр. 4.

слов, как *белый, большой, веселый* и *белить, веселиться* или *веселье, шум* и т. д. Поэтому, несмотря на то, что учащиеся еще не знакомы теоретически с грамматическими признаками этих разрядов слов, мы можем, основываясь на их опыте в родном языке, знакомить их с аналогичными разрядами слов и в иностранном языке, другими словами, уже на первом году обучения иностранному языку мы можем познакомить учащихся с английскими, французскими или немецкими словами, относящимися к различным частям речи.

Как мы уже отметили выше, в I и II классах ведется подготовительная работа к грамматическому изучению частей речи. Для этой цели (в тесной связи с развитием речи учащихся) выделяются следующие группы слов: названия предметов (существительные), слова, обозначающие признаки и качества предмета (прилагательные), слова, обозначающие действия предмета (глаголы) *.

При работе над названиями предметов учащиеся сталкиваются с понятием одушевленности (предметы, о которых спрашивают: *кто?*, *кого?*, *кому?* и т. д.) и неодушевленности (*что?*, *чего?*, *чему?* и т. д.).

В процессе упражнений, особенно при работе над окончаниями, ставя вопросы, учитель дает учащимся представление о склонении имен существительных, хотя соответствующие термины еще им не даются.

Практически учащиеся овладевают понятиями «единственное число» и «множественное число» и убеждаются в необходимости изменять слова в зависимости от числа (термины не даются).

Практические упражнения готовят учащихся к осознанию изменения прилагательных и глаголов и согласования их с именами существительными.

В особую группу выделяются предлоги, как слова, употребляемые в предложении для связи слов друг с другом. Эта формулировка недостаточна точна, так как не ограничивает сферы употребления предлога (только с именем существительным или личным местоимением), но для практических целей ею все же возможно воспользоваться.

Учащиеся знакомятся также с ролью упомянутых частей речи в предложении. Из области синтаксиса простого предложения они усваивают следующие понятия.

1) *Подлежащее* — «слово, которое обозначает то, о чем говорится в предложении... В предложении подлежащее отвечает на вопросы *кто?* или *что?*» **

2) *Сказуемое* — «слово, которое обозначает, что в предложении говорится о подлежащем... Сказуемое в предложении связано по смыслу с подлежащим и отвечает на вопросы *что делает предмет?*, *что делается с предметом?*» ***

3) *Главные и второстепенные члены предложения*. К первым относятся подлежащее и сказуемое, ко вторым — пояснительные слова, отвечающие на вопросы: *кого?* *чего?* *кому?* *чему?* *кем?* *чем?* *о ком?* *о чем?* *какой?* *какая?* *какое?* *где?* *когда?* *куда?* *откуда?* и т. д.

Учащиеся I и II классов оперируют преимущественно простыми предложениями (нераспространенными и распространенными).

* Термины, указанные в скобках, учащимся не сообщаются.

** В. Г. Поляков и В. М. Чистяков, Русский язык. Учебник для II класса начальной школы, Учпедгиз, 1952, стр. 100.

*** Там же, стр. 102.

Это, примерно, весь тот теоретический багаж, которым учащиеся располагают к III классу.

При объяснении грамматических явлений иностранного языка, совпадающих с грамматическими категориями в русском языке, необходимо учитывать имеющиеся у учащихся знания. Это необходимо, во-первых, для того, чтобы оперировать понятными учащимся терминами, а, во-вторых, потому, чтобы в трактовке явлений, общих для русского и иностранного языков, не было расхождений между учителями, преподающими эти языки.

В том случае, когда прохождение курса иностранного языка требует объяснения явлений, еще не известных учащимся из грамматики русского языка или отсутствующих в ней, следует использовать практическое владение соответствующими явлениями родного языка. Другими словами, в процессе объяснения таких явлений в качестве исходного материала учитель использует конкретные примеры из русского языка (русские предложения). Путем анализа этих русских предложений учитель уточняет нужное ему понятие и затем сообщает его формальное выражение в изучаемом иностранном языке *. Так, например, при объяснении употребления глагола *être* во французском языке или глагола *to be* в английском в настоящем времени в значении *быть, находиться* можно использовать следующие русские примеры:

Стакан стоит на столе.

Стакан — на столе.

Книга лежит на парте.

Книга — на парте.

Мячик лежит под столом.

Мячик — под столом.

Путем анализа этих предложений учащиеся с помощью учителя могут установить, что в каждой паре предложений сообщается одна и та же мысль, а именно, что данный предмет *находится* в том или ином месте. Затем учащиеся с помощью учителя устанавливают, что во втором предложении каждой пары пропущен глагол. После этого учителю легко сделать вывод об употреблении во французском языке глагола *être*, а в английском — *to be* в настоящем времени.

Как уже было указано, надо учитывать не только теоретические знания, но и практические умения и навыки учащихся в русском языке для развития аналогичных навыков и умений в иностранном языке. Согласованность в работе по развитию различных навыков и умений между учителями русского и иностранного языков является базой для создания правильных и прочных умений и навыков в обоих языках.

Четкое представление о качественной стороне умений и навыков учащихся в родном языке необходимо учителю иностранного языка еще и для того, чтобы своевременно предупредить известное отрицательное влияние отдельных навыков родного языка на формирование навыков в иностранном языке.

Остановимся коротко на характеристике отдельных умений и навыков учащихся к концу второго года обучения русскому языку **.

* Более подробно см. объяснения конкретных грамматических явлений английского, немецкого и французского языков.

** Этот важный вопрос, к сожалению, еще не получил должного освещения в нашей методической литературе; поэтому приходится по целому ряду моментов ограничиваться характеристикой только в общем плане.

Учащиеся II класса уже хорошо владеют языком как средством общения, однако они в различной степени владеют разными формами языкового общения. Более полным и совершенным является у них устная владение языком, тогда как навыки и умения, связанные с письменными формами общения (чтение и письменная речь), находятся еще в процессе формирования.

Устной формой общения учащиеся владели еще до поступления в школу. Помимо довольно значительного практического владения грамматическим и фонетическим материалом ребенок, по свидетельству многих психологов и педагогов, уже к семи годам (время поступления в школу) знает около трех с половиной тысяч слов. Это дает нам основание утверждать, что учащийся фактически еще до поступления в школу вполне владеет тем языковым материалом, который ему необходим для выражения своих мыслей, желаний, чувств и т. д. Если дошкольник располагает столь значительным запасом языковых знаний для самостоятельного пользования языком в плане высказывания своих собственных мыслей, то понимать речь другого лица он может в значительно большем объеме.

Два года пребывания в школе, несомненно, оказывают большое влияние на дальнейшее развитие навыков устной речи школьника, так как она находится в центре внимания первых лет обучения. Развитие речи на родном языке тесно связано с дальнейшим развитием мышления учащихся и осуществляется на всех уроках в начальной школе.

Вся работа по развитию речи происходит в двух направлениях, тесно переплетающихся и поддерживающих друг друга. С одной стороны, ведется работа над выработкой у учащихся умения правильно и связно излагать свои мысли; для этого специально используется изучение грамматики, оказывающее существенное влияние на развитие мышления. С другой же стороны, имеет место расширение круга представлений и понятий учащихся, что теснейшим образом связано и с расширением словаря и с уточнением значения и употребления слов, ранее уже известных учащимся. Поэтому работа по развитию речи учащихся носит сложный, комплексный характер. В пособии для учителей «Начальная школа» она определяется как «систематическая работа учителя над уточнением и расширением словаря детей, работа над развитием у детей умения правильно выражать свои мысли в отдельных предложениях и в связном рассказе, умения пользоваться речью как средством общения с людьми» *. Сюда же относится работа над выразительностью речи, отчетливостью и правильностью произношения.

С точки зрения языка можно отметить следующие особенности устной речи учащихся I—II классов **.

Младший школьник говорит простыми предложениями. По мере овладения новыми частями речи предложения, которыми он пользуется в своей речи, становятся все более распространенными и сложными. Позже всего учащийся овладевает *** условными и разделительными формами предложений. Младший школьник затрудняется также пользоваться причастными и деепричастными формами. Все это следует учитывать и учителю иностранного языка с тем, чтобы его речь на русском языке была вполне доступна пониманию учащихся.

* «Начальная школа», сб. под ред. проф. М. А. Мельникова. М., 1950, стр. 364.

** При изложении этого вопроса мы воспользовались материалом, изложенным в «Педагогике» Н. К. Гончарова и Б. П. Есипова. М., 1950.

*** Здесь мы все время имеем в виду практическое овладение.

Высокий уровень навыков владения устной речью на родном языке, естественно, оказывает существенное влияние на развитие навыков устной речи на иностранном языке. Это влияние носит часто и отрицательный характер, причем оно касается не только произносительных навыков (см. ниже), без которых немислима никакая речь, но и целого ряда других моментов. Так, учащиеся пытаются применять привычные им правила русского языка в изучаемом иностранном, что проявляется как в области грамматики, так и лексики. Например, учащиеся долго не могут привыкнуть к твердому порядку членов предложения в построении английского, французского и немецкого предложений и постоянно делают ошибки типа: *In the garden play the children. Le livre lit Nadine. Im Hof die Kinder spielen*, и т. д.

Следует постоянно учитывать эту тенденцию и выбором соответствующих объяснений и упражнений нейтрализовать ее отрицательное влияние.

Особенно большую борьбу на уроках иностранного языка приходится вести со стремлением учащихся перенести в изучаемый иностранный язык нормы русского произношения. Поэтому, например, при работе над постановкой английского произношения следует учитывать следующие особенности русского произношения:

1) Отсутствие смыслоразличающей роли долгих и кратких гласных. В русском языке долгота (относительная) обычно связывается с ударением, т. е. ударный гласный звук обычно в слове бывает наиболее сильным и долгим. В английском языке долгота и краткость звука являются смыслоразличающими факторами, т. е. замена долгого звука кратким (или наоборот) влечет за собою изменение смысла слова*. Поэтому необходимо следить за тем, чтобы учащиеся, во-первых, соблюдали долготу долгих звуков, а во-вторых, не удлиняли кратких звуков, стоящих под ударением (особенно в многосложных словах).

2) Наличие в русском языке твердых и мягких согласных. Почти каждый согласный звук** в русском языке имеет два варианта (представляющие собою две самостоятельные фонемы) — твердый и мягкий (например: *угол* — *уголь*, *мил* — *мыл* и т. д.). Английскому языку это явление чуждо. В английском языке все согласные произносятся только твердо; исключения представляют звуки [ʃ] и [ʒ], которые всегда произносятся мягко. Мягкость согласного на конце слова редко переносится учащимися на произношение английских слов; но произнесение мягких согласных перед гласными переднего ряда*** и йотированными гласными****, характерное для русского произношения, является типичной ошибкой учащихся (например: [p'en], [b'ed], [b'æd] и т. д. вместо [pen], [bed], [bæd]), требующей специального внимания со стороны учителя.

* В английском языке долгие и краткие звуки отличаются друг от друга не только, долготой, но и качеством. Нарушение долготы или краткости влечет за собою изменение смысла слова, тогда как сохранение качества краткого звука при произнесении долгого, или наоборот, ведет лишь к неправильному произношению слова.

** Исключения представляют звуки *ж* и *ш*, которые в русском языке всегда произносятся твердо, и *ч* и *щ*, которые всегда произносятся мягко.

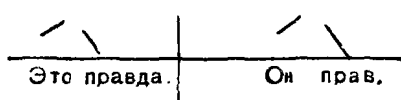
*** Гласные, которые образуются передней частью языка; в русском языке — *е* и *и*, в английском: [e], [ei], [i], [i:], [iə], [æ].

**** В русском языке они изображаются в начале слова буквами: *я* [ja], *ё* [jo], *ю* [ju], *е* [jə]. В английском языке изображение их различно, например: *tube* [tju:b], *yes* [jes] и др.

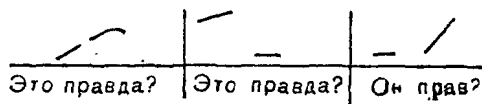
3) Оглушение конечных звонких согласных. В соответствии с нормами русского литературного произношения звонкий согласный звук в конце слова оглушается, т. е. вместо звонкого звука произносится его парный глухой. В русском языке мы имеем следующие парные звуки, на которые распространяется этот закон: б—п, в—ф, г—к, д—т, ж—ш, з—с. При работе над парными звуками английского языка: [p]—[b], [f]—[v], [s]—[z], [t]—[d], [k]—[g], [θ]—[ð], [ʃ]—[ʒ], [tʃ]—[dʒ]—следует особенно обратить внимание на произношение этих звуков в конечном положении, так как замена одного звука другим приводит либо к искажению слова, либо к подмене его другим, например: [kʌp]—[kʌb], [bet]—[bed] и т. д.

4) Широкое распространение регрессивной ассимиляции, т. е. уподобление предшествующего звука последующему. В этой связи следует особо выделить озвончение и оглушение согласных под влиянием последующего звонкого или глухого звука (например: просьба [проз'ба], молотья [мэлэд'ба]). Русские учащиеся распространяют эту закономерность и на произношение английских слов, вследствие чего мы встречаем ошибки типа [æpsənt] вместо [æbsənt]. Английскому языку в данном положении не свойственно наличие регрессивной ассимиляции; поэтому учителю нужно дать учащимся достаточное количество упражнений, чтобы нейтрализовать влияние этой тенденции.

5) Совершенно отличный от английского интонационный рисунок русского предложения. Для русского языка наиболее характерными являются следующие виды интонации* в повествовательном и вопросительном предложениях**:



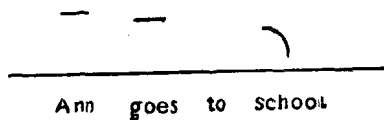
Повествовательное
предложение



Вопросительное
предложение

При этом наивысшей точкой обычно является выделяемое логически слово. Кроме того, в процессе произнесения русского предложения наблюдается падение голоса в пределах каждого ударного слога — черта, совершенно отсутствующая в английском языке. (Исключение представляет лишь последний ударный слог предложения.)

Для английской интонации характерной является внутренняя «ступенчатость»:



Особым интонационным рисунком обладают также вопросы, требующие утвердительного или отрицательного ответа; в отличие от аналогичных

* Мы сознательно опускаем здесь случаи эмфатической речи, так как она не является наиболее распространенной. Кроме того, в начальный курс по английскому языку овладение интонацией эмфатической речи не входит.

** Приведенные примеры заимствованы из «Фонетики английского языка» Г. П. Торсуева. М., 1950, стр. 244.

вопросов в русском языке здесь сохраняется та же «ступенчатость», причем повышению подвергается лишь последний ударный слог в предложении:

— — — .)
 Does Ann go to school?

При работе над интонацией английского предложения особенно трудными моментами являются:

а) стремление учащихся перенести в утвердительное предложение певучесть русской интонации, постепенное повышение голоса до появления слова, на которое падает логическое ударение, а затем такое же постепенное снижение голоса до конца предложения;

б) в вопросительном предложении, особенно тогда, когда оно требует ответа *да* или *нет*, учащиеся стремятся начать повышать голос после первого же слова.

Для того, чтобы выработать правильные и прочные произносительные навыки на английском языке, с тем чтобы они также явились для учащихся одним из средств устного общения, необходимо, как уже упоминалось выше, постоянно учитывать указанные привычки русского произношения.

Учителю французского языка также необходимо прежде всего обратить внимание на ошибки, вытекающие из характерных особенностей русского произношения. Так, например, значительное количество ошибок русского ученика объясняется тем, что в русском языке открытые и закрытые звуки не имеют смысловозначительного значения. Так, в словах *поэт*, *этот* звук [ɛ] произносится одними учениками открыто, другими — более закрыто. Однако значение этих слов от этого не меняется. Поэтому русский часто не улавливает на слух различия между [ɛ] и [e] и не ощущает различия в их артикуляции. Между тем во французском языке открытые и закрытые звуки являются фонемами, например [e] — *et* является союзом «и», а [ɛ] — *est* глаголом. Нечеткое произнесение звуков [ɔ] и [o] также меняет значение слова (например *une romme* и *une raime*). Естественно, что на открытые и закрытые звуки учителю французского языка придется обратить особое внимание.

Смысловозначительное значение имеют во французском языке и звонкие или глухие согласные на конце слова (сравни *ils rèsent* от глагола *resser* — *весить* и *ils paissent* от глагола *paître* — *пастись*). Между тем в русском языке все звонкие конечные согласные оглушаются, и потому учащийся склонен переносить эту привычку и во французский язык. Только постоянным сопоставлением звонких и глухих согласных и тщательной тренировкой в произношении их на конце слова учитель сумеет добиться правильного произношения.

Большой работы требует и произношение французских губных гласных. Для русских учащихся четкость и резкая дифференциация в артикуляции губных и негубных звуков, свойственные французскому языку, непривычны и потому требуют особых упражнений. В этом случае учителю придет на помощь противопоставление таких гласных, как [i] — [y], [e] — [æ].

Значительно отличается во французском и русском языках расстановка ударения, деление предложения на группы слов и интонация вопросительного и повествовательного предложения. Более подробные указа-

ния об отличительных чертах французской фонетики читатель найдет на странице 381 раздела «Общая характеристика французского языка сравнительно с русским». Мы же здесь укажем лишь на то, что бороться с привычным произношением можно, только противопоставляя вновь усваиваемые звуки уже известным и применяя большое количество достаточно часто повторяющихся упражнений.

Аналогичные трудности учащиеся встречают и при изучении немецкого языка, а именно: противопоставление открытых гласных закрытым. Кроме того, в немецком языке особую трудность представляет твердый приступ, отсутствие палатализации согласных и т. д.

Так обстоит дело с устными навыками учащихся на родном языке и их влиянием на формирование аналогичных навыков в иностранном языке.

Перейдем теперь к рассмотрению тех навыков, которые учащиеся приобрели в процессе овладения не известной им до поступления в школу письменной формой общения.

* * *

С первых дней пребывания в школе учащиеся начинают овладевать письменной формой общения, т. е. учатся читать и писать. И если, говоря об устных навыках, мы отмечали к концу II класса более или менее совершенное владение ими, то умения читать и писать в этот период находятся лишь на начальной стадии своего формирования.

Рассмотрим прежде всего, в каком состоянии находится умение читать на родном языке у учащихся к концу II класса *.

Развитие умения читать на родном языке прошло уже две ступени: первую ступень овладения рече-звуковой символикой (первое полугодие I класса) и вторую — сенсорно-аналитического чтения (второе полугодие I класса и первое полугодие II класса). К концу II класса учащиеся находятся на ступени угадывающего чтения, которое продолжается частично и в III классе. Что же является характерным для каждой из этих ступеней и какое влияние они оказывают на развитие умения читать на иностранном языке?

На первой ступени учащийся овладевает отдельными речезвуковыми символами, или буквами как символами изображения звуков, и принципами их группировок в различные сочетания, т. е. слоги, слова. Сознание ребенка при этом направляется на «овладение этой символикой как средством чтения, т. е. как средством понимания того, что написано в букваре или на доске» **.

Основными трудностями в этот период являются овладение буквами и их чтением в различных сочетаниях и овладение принципом слияния звуков в слоги и слова.

«Чтение на этой ступени носит характер ряда последовательных действий, каждое из которых требует особых усилий и внимания: а) узнавание букв как символов определенных звуков; б) слияние воспринятых букв, т. е. произнесение их вместе так, как они произносятся в живой речи, и в) осознание прочитанного слова как некоторого смыслового целого» ***.

* В основу изложения этого раздела положены работы проф. Т. Г. Егорова, терминологией которого мы и воспользовались.

** Т. Г. Егоров, Этапы развития чтения. «Ученые записки Ярославского гос. пед. ин-та», 1944, вып. 1, стр. 178.

*** Т. Г. Егоров, Психология ошибок чтения на разных ступенях обучения, изд-во АПН РСФСР, 1945, вып. 1, стр. 94.

Материалом для чтения на этом этапе являются отдельные слова и короткие предложения. Понимание последних на этой стадии развития чтения характеризуется тем, что учащийся сначала читает и осмысливает каждое слово предложения отдельно от другого и лишь после этого связывает прочитанные слова во фразу. После того как учащийся овладел речезвуковой символикой (естественно, это владение еще далеко от совершенства), узнавание каждой буквы у него не вызывает особых затруднений и не требует особых усилий сознания. Однако в силу недостаточного еще совершенства навыков чтения учащийся должен осознать полностью весь оптический образ слова, прежде чем его прочитать. Оптический образ слова складывается не из отдельных букв, как это имело место на первой ступени обучения, а из сочетаний букв, т. е. слогов. Таким образом, чтение на этом этапе можно назвать послоговым чтением в отличие от побуквенного чтения первой ступени развития этого умения.

Слог, однако, воспринимается не как некая самостоятельная единица, а как часть определенного смыслового целого, т. е. слова, которое в свою очередь является частью предложения. Поэтому усилия учащегося на этой ступени уже направлены не только на получение звукового образа каждого слова, но и на достижение известных смысловых результатов, характеризующихся тем, что учащийся сначала овладевает смыслом слова, а затем смыслом фразы, предложения.

Все эти моменты определяют и внешнюю сторону чтения на этом этапе его развития: очень медленный темп, монотонность, отсутствие выразительности при первом чтении того или иного отрывка, причем быстрота чтения на этом этапе обычно идет за счет снижения качественной стороны чтения (правильности в техническом отношении и в понимании).

По свидетельству проф. Н. А. Рыбникова *, скорость чтения учащихся II класса равна примерно 3,9 буквы, или 0,56 слова в секунду, причем процент ошибок еще довольно велик (у средних чтецов он равен примерно 6,2%). К концу II класса умение читать у учащихся достигает ступени угадывающего чтения. Эта ступень, как указывает проф. Т. Г. Егоров, характеризуется переходом уже к целостным актам восприятия под влиянием ранее прочитанного. В результате этого учащийся пытается предугадать значение последующих слов, для чего ему уже не нужно точно осознавать все компоненты зрительного образа каждого слова. Благодаря отсутствию необходимости уделять столь большое внимание восприятию всех элементов слова, как это имело место на предыдущих ступенях развития умения читать, на ступени угадывающего чтения значительно возрастает и скорость чтения.

Целостные процессы восприятия, однако, носят на этой ступени еще незрелый характер. Большей частью поэтому понимание остается в пределах предложения; учащийся еще не в состоянии сразу охватить содержание рассказа в целом. «Осмысливание содержания прочитанного идет отдельными фразами: композиция рассказа в целом с трудом еще улавливается чтецом.»**

Таким образом, умение читать на родном языке у учащихся в конце второго года обучения находится в процессе развития и еще очень далеко от совершенства. Степень автоматизации отдельных навыков, и в первую

* Навыки чтения современного школьника. Сб. под ред. проф. К. Б. Бархина «Чтение в начальной и средней школе», М., 1936.

** Т. Г. Егоров, Этапы развития чтения. «Ученые записки Ярославского Гос. пед. ин-та», 1944, вып. I, стр. 183.

очередь соотношения графического образа слова с его звуковым образом, уже довольно высока, но она еще не достигла желаемого уровня. Поэтому мы и наблюдаем известную разобщенность между технической стороной чтения и осмыслением читаемого; обе эти стороны чтения требуют еще специального внимания учащегося. Вследствие еще недостаточного развития навыков и большой роли сенсорных восприятий в процессе чтения основным видом для учащихся II класса является чтение вслух.

В процессе преподавания иностранного языка развитие навыков чтения занимает центральное место. Работая над ними, необходимо учитывать два обстоятельства. Во-первых, то, что развитие навыков чтения на иностранном языке происходит на базе не окрепших еще навыков чтения на родном языке, что неправильная методика обучения чтению на иностранном языке будет отрицательно сказываться на дальнейшем развитии этого умения на родном языке. Поэтому очень важно, чтобы учитель иностранного языка строил свою работу на тех же принципах, на которых в свое время базировалось обучение детей грамоте на родном языке *.

Это тем более возможно, что обучение чтению на иностранном языке происходит также аналитико-синтетическим методом, в основе которого лежат звукобуквенный и буквеннозвуковой анализы.

Во-вторых, находясь уже на довольно высокой ступени в области развития умения читать на русском языке, учащиеся, естественно, будут стремиться перенести и в чтение на иностранном языке уже имеющиеся у них навыки, другими словами, достигнув стадии чтения «словами» на родном языке, учащиеся будут стремиться и на иностранном языке с первых же уроков читать «целыми словами», не вдаваясь в анализ отдельных элементов слова. Этому же будет способствовать и специфика работы на первых порах: ограниченность лексического материала, большой удельный вес устных форм работы (в связи с постановкой произношения), небольшое количество текстов, даваемых для чтения, и т. д.

Кроме того, тенденции читать целыми словами немало будет способствовать и то обстоятельство, что на первых порах материал, предлагаемый для чтения, является, как правило, уже в какой-то мере известным, изученным предвительно до чтения текста. Стремление читать «целыми словами» крайне пагубно отражается на одной из основных задач начального этапа обучения иностранному языку — помочь детям овладеть механизмом чтения и научить их читать безошибочно. Кроме того, оно же явится помехой т о ч н о г о чтения. Поэтому учителю следует постоянно бороться с желанием учащихся читать целыми словами, возвращать учащихся к уже пройденным ими этапам развития в чтении (против чего он встретит известное внутреннее сопротивление со стороны учащихся) с тем, чтобы добиться правильных и прочных навыков чтения на иностранном языке. Главным орудием учителя, которое позволит ему добиться желаемых результатов, явится аналитико-синтетический метод работы (сущность его см. главу III).

Следует учитывать также то обстоятельство, что при чтении на родном языке учащийся имеет возможность в какой-то мере самостоятельно

* В целях более подробного знакомства с методикой обучения грамоте на родном языке можно рекомендовать следующие пособия: Т. Г. Егоров, Очерк психологии обучения детей грамоте, изд. АПН РСФСР, М., 1950; Н. П. Каноникин и Н. А. Щербакова, Методика русского языка в начальной школе, М., 1955; С. П. Редозубов, Методика русского языка в начальной школе, М., 1955; Егоров, Обучение грамоте, М., 1955; Н. А. Костин, Методика русского языка в начальной школе, М., 1949; А. И. Воскресенская и М. Л. Закожурникова, Практическое руководство к преподаванию русского языка в начальной школе, М., 1950, и др.