ВВЕДЕНИЕ

В процессе обучения иностранным языкам в современной средней школе используются светотехнические и звукотехнические средства. Светотехнические средства (кинопроекционные аппараты, диа­проекторы, кадропроекторы, кодоскопы, фильмоскопы) обеспечивают зрительную информацию, которая в ходе обучения может выполнять самые разнообразные функции: 1) служить опорой для понимания речевой структуры; 2) быть связующим звеном между смысловой и звуковой стороной слова и таким образом облегчать запоминание;

3) проецировать на экран различные ситуации для обучения говоре­нию; 4) выполнять роль обратной связи в форме ключей.

Звукотехнические средства (магнитофоны, электрофоны, аудиопассивные и аудиоактивные устройства лингафонных кабинетов) позволяют осуществлять все виды звуковой наглядности при обуче­нии произношению, обладают возможностью представлять учебную информацию в естественной речевой форме при обучении аудированию и говорению, способствуют интенсификации учебного процесса.

В методике обучения иностранным языкам активно исследовались учебные возможности ТС. Большое внимание им уделено в работах К. Б. Карпова, А. С. Лурье, М. В. Ляховнцкого и других советских и зарубежных методистов. В результате обобщения опыта и результа­тов проведенных исследований было установлено, что рациональное применение ТС позволяет:

1) восполнять отсутствие естественной иноязычной среды на всех этапах обучения;

2) полнее реализовать важный дидактический принцип нагляд­ности;

3) осуществлять обучение с учетом индивидуальных типологи­ческих особенностей каждого ученика;

4) создавать лучшие условия для программирования и контроля;

5) обеспечивать ускоренное формирование и развитие навыков слухового самоконтроля;

6) максимально использовать аналитические и имитационные спо­собности учащихся, полнее мобилизовать их внутренние ресурсы;

7) более или менее точно определять качественные показатели иноязычной речи учащихся в магнитной записи;

8) выполнятьмногие активные виды упражнений со всеми учени­ками одновременно, включая говорение.

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам — один из важных проблемных вопросов сов­ременной методики. С ним в первую очередь связана реализация мас­сового, т. е. с одновременным активным участием большого количества учеников, обучения двум из четырех основных видов речевой деятель­ности: аудированию и говорению (условно-коммуникативному или коммуникативному). Насколько велика роль ТС в решении этих задач свидетельствует тот факт, что раньше — до появления ТС — эти задачи даже не ставились, так как в методике отсутствовали необ­ходимые средства для их практического решения.

Появлениезвукозаписи как специфического учебного средства стало началом новой эры в преподавании иностранных языков, благодаря ТС раскрылись неограниченные возможности для создажия искусственнойиноязычной среды в любое время обучения: в классе, в лаборатории,дома и даже в условиях естественного сна.

Рациональное использование ТС дает учителю возможность на­грузить речевой и слуховой каналы учащихся до любых разумдых пределов и активизировать их речевую деятельность в требуемом направлении.

Необходимость широкого внедрения ТС в обучение иностранным языкам обусловлена тем, что их применение раскрывает большие возможности для реализации одного, из важнейших дидактических принципов — принципа наглядности.

## ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

Термин «аудирование» означает слушание и понимание иноязыч­ной речи. В общем плане аудирование можно определить как анали-тико-синтетическнй процесс - по обработке акустического сигнала, результатом которого является осмысление воспринятой информации. Механизм аудирования как процесс распознавания слуховых образ­цов очень сложный и пока до конца не познан. Есть предположение, что он представляет собой процесс многоступенчатого отображения речевого воздействия'.

Аудирование как вид коммуникативной деятельности условно можно рассматривать в двух планах: 1) как составную часть речевого общения; 2) как относительно самостоятельный вид коммуника­ции, когда поток речевой информации направлен в одну сторону, например, при прослушивании рассказа, озвученного диафильма, кино, видеофильма.

Аудирование как составная часть двухстороннего речевого об­мена информацией при всех прочих равных условиях легче, чем его вариант одностороннего приема информации с различных источников воспроизведения звукозаписи. Понимание информации при двухсто­роннем общении облегчается наличием многих внешних факторов, таких, как выражение лица, мимика и другие виды проявления эмо­ционального состояния говорящего и его отношения к излагаемым и получаемым сведениям.

Одним из факторов, облегчающих восприятие речи, является и то, что аудирование в ходе двухстороннего речевого общения осуществля­ется попеременно с говорением. В связи с этим значительно уменьша­ется нагрузка на слуховые анализаторы и процесс аудирования менее утомителен. Кроме того (и это очень важно), в случае каких-либо не­ясностей в восприятии содержания высказывания собеседник всегда имеет возможность в той или иной форме запросить дополнительную информацию. Эти факторы отсутствуют при вос­произведении речи, записанной с помощью ТС.

Все это необходимо учитывать в практической работе, но не сле­дует думать, что отсутствие упомянутых факторов представляет собой недостатки технического звуковоспроизведения как средства обуче­ния. Скорее наоборот. Согласно наблюдениям, ученики, которые имеют хорошие навыки аудирования речи, воспроизведенной с помощью ТС, как правило, никогда не испытывают затруднений при восприятии живой иностранной речи с нормальными психоакустическими характеристиками. Поэтому можно считать бесспорным, что аудирование является одним из мощных средств преодоления психологического барьера при речевом общении на иностранном языке, особенно если для формирования и закрепления его навыков использовалась речь, записанная и воспроизведенная с помощью ТС.

Основой успешного аудирования как процесса осмысления и поминания речевой информации является наличие фонематичесю речевого слуха. Под фонематическим слухом понимается способность различать звуки речи и соотносить их с соответствующими фонемами. Объектом речевого слуха являются, главным образом, смысловые компоненты речи и интонационные контуры.

Основные трудности при обучению иностранному языку связаны с тем, что учащиеся практически не имеют достаточно развитого фонетического и речевого слеха, необходимого для реализации учебных задач. Положение усугубляется еще и тем, что речевой слух родного языка оказывает сильное интерферирующее влияние на процесс образования аналогичного слуха для восприятия иностранного языка. Поэтому одной из первейших задач обучения этому предмету является формирование и постоянное совершенствование упомянутых видов слуха на протяжении всего периода обучения. Значительная часть этой задачи реализуется в процессе обуче­ния аудированию.

Учитывая основные трудности, которые стоят на пути формиро­вания навыков аудирования, можно условно выделить две основные группы упражнений, использование которых необходимо для получе­ния положительного результата: 1) упражнения, главная задача которых совершенствовать навыки восприятия языковой формы сооб­щения; 2) упражнения, при выполнении которых совершенствуются преимущественно навыки смыслового распознавания речевых со­общений.

Уточняя основную задачу упражнений первой группы, заметим, что она состоит в том, чтобы научить учащегося дифференцировать фонетические, лексические и грамматические признаки языковых явлений, научить его слышать то, что он слушает.

Упражнения данной группы являются начальной ступенью обуче­ния аудированию, и не обеспечивают формирования навыков смысло­вого восприятия сообщений. Для этой цели, как уже указывалось, служат упражнения второй группы, имеющие дело со смыслом, т. е. условно-коммуникативные или коммуникативные упражнения. Обе группы упражнений тесно взаимосвязаны и представляют собой единую систему учебных действий при обучении аудированию.

На практике обучение аудированию связано с обучением другим видам речевой деятельности — говорению и чтению. Эта связь про­является в самом широком плане, и в учебной работе ее следует учи­тывать. Так, например, психологи экспериментально доказали, что при слушании иноязычной речи осуществляется так называемая микро­артикуляция, которая подготавливает учащегося к громкому артикулированию речевых единиц. Другими словами, аудирование под­водит к созданию умений и навыков говорения, так как образование стойких слуховых образов является основой, на которой сравнительно легко формируются навыки активного владения иноязычной речью.

Наличие тесной взаимосвязи между обучением аудированию и чте­нию также не вызывает сомнения. Экспериментальные данные сви­детельствуют о том, что в принципе может иметь место перенос в аудирование слов, усвоенных в чтении, и наоборот[[1]](#footnote-1).

Как будет показано ниже, в процессе обучения аудированию учеб­ные действия говорения целесообразно использовать как контроль­ные приемы по определению состояния навыка аудирования. В этом также проявляется взаимосвязь аудирования и говорения в процессе обучения иностранным языкам.

Для упражнений на развитие навыков различения языковой фор­мы характерно то, что их выполнение можно проводить ускоренным способом.

Одним из средств контроля понимания прослушанного в процессе аудирования может служить перевод. На начальном этапе обучения достаточно контрольной информации, отбираемой с помощью перевода проверяемого явления.

Подбор текста — очень важное звено в учебной работе по формиро­ванию навыков аудирования, его качество—один из факторов, предопределяющих успех этой работы. Главный показатель качества текста — его содержание, характер представленной в нем информации. Прежде всего, такой текст должен содержать новую для учащегося ин­формацию, быть интересным.

Известно, что в процессе аудирования контекст играет не меньшую роль, чем физические параметры речи. Поэтому если текст будет неин­тересным, то он не будет служить средством вероятностного прогно­зирования, с помощью которого восполняются пробелы сенсорного восприятия речи, восстанавливаются в памяти забытые слова и др. Вполне понятно, что такие тексты должны быть построены на изучен­ном лексико-грамматическом материале и содержать лишь такое коли­чество новых слов, значение которых без труда определяется в ре­зультате вероятностного прогнозирования на заданном этапе обуче­ния. Подготавливая текст для аудирования, следует учитывать и то, что длительность текста влияет на характер его восприятия, обычно прослушивание текстов без зрительной опоры не должно превышать трех минут, а со зрительной опорой — пяти минут.

При обучении восприятию смыслового содержания речевого со­общения, также как и при обучении восприятию его языкового оформ­ления, большую роль играет правильный выбор приемов контроля и способов обеспечения самоконтроля, которые в процессе совершен­ствования навыков аудирования постепенно заменяются внутренним самоконтролем ученика. Последний, как известно, является функци­ональной основой всех видов речевой деятельности, в том числе и аудирования.

Как уже отмечалось, приемами контроля могут быть любые учеб­ные операции — от выбора ответа до пересказа или воспроизведения ситуации. Наибольшее количество информации можно отобрать с помощью приемов контроля, представляющих собой различные опе­рации говорения (ответы на вопросы по прослушанному тексту, комментарий и др.). Кроме того, реализация этих приемов, по сущуществу, является одновременно и обучением говорению.

Однако в практической работе выбор наиболее подходящего прие­ма контроля далеко не простой вопрос. Как уже отмечалось, специфика применения ТС требует, чтобы такой прием был, прежде всего, опера­тивным и массовым. Необходимо учитывать и то, что контроль при обучении любому виду деятельности, в том числе и аудированию, должен занимать минимальное количество времени по сравнению со временем выполнения того учебного действия, которому в данный моиент обучают. Поэтому нельзя дать заранее обоснованную оценку тому или иному приему контроля в отрыве от конкретных учебных ситуа­ций, задач обучения, используемых учебных средств.

Тексты для формирования навыков смыслового восприятия иноязычной речевой информации на начальном этапе обучения должны быть особо тщательно подобраны. Материал стабильных учебников, в которых описывается школьная жизнь, для обучения аудированию на уровне восприятия смыслового содержания информации мало пригоден, так как он практически не содержит ничего нового, и поэтому не обеспечивает условий для функционирования психологического механизма этого процесса. В данном случае более пригодны интересные тексты, даже если в них есть некоторое количество неизвестаых слов, при условии, что перед прослушиванием они будут объяснены. Безусловно, аудитивный материал должен быть доступным ученикам как по форме, так и по содержанию.

Упражнениям на коммуникативное аудирование на началчом этапе должна предшествовать большая подготовительная работа. В качестве вспомогательного звена перед переходом к этому виду аудирования можно использовать прослушивание и проговаривание рифмованных скороговорок, пословиц, стихотворений. Проговаривание в данном случае очень важно для формирования речевого слуха.

При интенсивном использовании фонограммы при обучении ино­странному языку перед учителем нередко возникает необходимой по­добрать дополнительные тексты для аудирования. Эту задачу не всегда легко выполнить, так как текст должен отвечать всем требованиям заданного этапа обучения. Как правило, учителю приходится адаптировать имеющийся в наличии материал, объяснять новые сло­ва и т. д.

Понимание прослушанного можно проверить разными спосовзми:

1) задать три-четыре вопроса; 2) попросить пересказать текст; 3) пред­ложить перевести последний абзац на русский язык; 4) в условиях работы с одним магнитофоном попросить объяснить письменно происхо­ждение некоторых слов; 5) осуществить выборочную проверку в магнитной записи, если работа проводится в лингафонном кабинете.

На старшей ступени обучения иностранному языку легче подобрать тексты для аудирования, но труднее проконтролировать степень их понимания. В связи с увеличением размера и информационной насыщенности аудитивного материала, проверка его усвоения с помощью ответов на вопросы или пересказа занимает не мало времени и не обеспечивает массовости и оперативности. Поэтому на данной ступени, наряду со всеми упомянутыми приемами, следует щироко применять ускоренный тестовый контроль, а также приемы, сочетающие внешний самоконтроль учеников с внутренним.

ЛИНГОФОН И УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ

Первые лингафонные устройства появились более четверти века назад, и их распространение было обу­словлено ростом популярности аудиовизуальных приемов обучения. Хотя эти устройства и назывались лингафонными, большинство из них уже в то время включа­ло как звукотехническую аппаратуру (магнитофоны, электропроигрыватели), так и проекционную: диа- и кинопроекторы, эпидиаскопы. По мере того как возра­стало значение экранных пособий в процессе препода­вания иностранных языков, менялся характер оборудо­вания, и в начале 60-х годов в обиход прочно вошло понятие «языковая лаборатория». В языковых лабора­ториях нашли место не только лингафонные устройства, но и развитая система проекционной аппаратуры. Та­ким образом, в методике стали складываться два поня­тия—общее (языковая лаборатория) и более узкое (лингафонное устройство). С переходом советской шко­лы на кабинетную систему обучения в нашей методике сделан следующий шаг. В обиход введено понятие «ка­бинет иностранного языка», включающее не только звукотехническую и проекционную аппаратуру, но и все другое учебное оборудование, необходимое для прове­дения уроков, подготовки к ним и организации внеклас­сной работы. Практике обучения еще предстоит внести свои коррективы, которые позволят реально, на основе опыта школ определить перечень оборудования кабине­та иностранного языка и схему его организации. Но уже сейчас очевидно, что лингафонное оборудование составляет и будет составлять лишь часть всего обору­дования кабинета иностранного языка. Именно поэтому мы говорим о лингафонном *устройстве,* лингафонном *оборудовании,* а не о лингафонном *кабинете[[2]](#footnote-2).* Это положение имеет принципиальное значение. Любая попытка отойти от него неизбежно приведет к путанице и ошибкам как в оценке оборудования, так и в методических рекомендациях, касающихся его использования. Представим себе, что мы оборудовали не кабинет ино­странного языка, а именно лингафонный кабинет. Разве мы тем самым не определили заранее и формуего использования? Есть ли смысл приводить учеников в *лингафонный* кабинет и предлагать им *нелингафонные* упражнения? Поставив себе целью использовать лингафонный кабинет с максимальной активностью, мы вы­нуждены предусмотреть и специальные уроки для проведения лингафонных упражнений.

Если такие уроки будут проводиться достаточно часто, то, вольно или невольно, мы перейдем на лингафонный метод обучения, при котором лингафонные упражнения составляют основу всей системы обучения иностранному языку. Приведенные выше рассуждения далеко не абстрактная схема. Именно так развивались события за рубежом в период так называемого «лингафонного бума». Появление в специализированных уче­ных заведениях языковых лабораторий, то есть лингафонных кабинетов, привело к возникновению лингафонного метода. Модное веяние оказалось чрезвычайно заразительным, и понадобилось сравнительно немного времени, чтобы эта мода распространилась и на сред­нюю общеобразовательную школу. Результаты оказались катастрофическими. Выпускники школ, обучение лингафонным методом, были совершенно неподготовлны для продолжения обучения иностранному языку. Стали высказываться мнения, причем весьма авторитетные, о том, что в общеобразовательной школе лингафон вообще не нужен. Казалось, что дни лингафона сочтены. Понадобились годы, чтобы практика подсказала другой путь использования лингафона. Лингафон был включен в традиционную, то есть нелингафонную, методику обучения. Лингафонные упражнения стали выполняться лишь в таком объеме и лишь тогда, когда с их помощью решались учебные задачи, без лингафонов не выполнимые или выполнимые, но с гораздо меньшей степенью эффективности. Совершенно естественно, что методическая идея—включение лингафонных упражнений в систему традиционных, нелингафонных—должна получшь материальное воплоще­ние. Лингафонный кабинет (лаборатория) должен стать частью кабинета иностранного языка, то есть тем, что мы называем лингафонным устройством, и сочетаться с другими средствами обучения, другим оборудованием. Как и всякое другое оборудование, лингафон следует использовать лишь тогда, когда это необходимо.

*Типы лингофонных устройств.* Помимо учительской консоли, в схему лингафонного устройства включены рабочие ме­ста учащихся. Число рабочих мест определяется зада­чами обучения и условиями учебного заведения. Лингафонные устройства рассчита­ны на 20—25 рабочих мест. В зависимости от характе­ра лингафонного устройства рабочие места могут быть оборудованы по одной из следующих трех принципи­альных схем: аудиопассивной, аудиоактивной или аудиокомпаративной.

Аудиопассивные устройства имеют целью предоста­вить ученикам возможность прослушивать фонограммы, подаваемые с магнитофонов, установленных на учитель­ском пульте; при этом сами ученики ничего не говорят. Рабочие места аудиопассивного устройства оборудуются головными телефонами, которые снабжены изоляторами из плотного синтетического материала для изоляции ученика от посторонних звуков (шумов). Помимо головных телефонов, рабочие места иногда оборудуются ре­гуляторами громкости, которыми ученики могут пользоваться по своему желанию.

Аудиоактивные устройства, в отличие от аудиопасивных, позволяют ученикам не только прослушивать фонограммы, но и самим тренироваться в громкой ре­чи, то есть в говорении.

Поскольку устройство обычно имеет 10—20 рабочих мест, то в громкой речи одновременно упражняются десятки учеников. Задача, следовательно, сводится к то­му, чтобы обеспечить каждому из говорящих возмож­ность слышать свой голос, но не слышать голоса дру­гих. Понятно, что для решения этой задачи необходимо более сложное оборудование, чем то, которое устанав­ливается на рабочих местах аудиопассивного устрой­ства.

Вместо головных телефонов каждое из рабочих мест снабжается телефонно-микрофонной гарнитурой с микрофоном пониженной чувствительности и направленного действия. Микрофон направленного действия реагирует только на те звуковые волны, которые направлены на микрофон под определенным углом. Смонтированный на рабочем месте, микрофон улавливает голос только того ученика, который сидит за этим столом[[3]](#footnote-3).

Телефонно-микрофонная гарнитура соедине­на с усилителем. Голос ученика подается через микрофон на «вход» усилителя, а затем с «выхода» усилителя на головные телефоны ученика. Таким образом ученик слышит свой собственный голос, подобно томукак слышит свой голос говорящий в телефонную трубку.

Именно такая конструкция позволяет всем ученикам группы говорить вслух, громко, не мешая друг другу, то есть делает устройство аудиоактивным.

Аудиокомпаративные устройства позволяют ученику записать свою речь на магнитофон, а затем прослушать эту запись и сравнить ее с образцовой. Каждое из рабочих мест аудиокомпаративного устройства, следовательно, должно быть оборудовано отдельным магнитофоном. К магнитофону на рабочем месте подсоединяется телефонно-микрофонная гарнитура такого же типа, как и те, которыми оборудованы аудиоактивные устройства. Пользуясь микрофоном, ученик записывает свою речь. Телефоны необходимы ученику для того, чтобы иметь возможность слышать как задания, записанные на магнитной ленте, так и магнитную запись своей речи. В большинстве случаев магнитофоны, с которыми рабо­тают ученики, устанавливаются в столах и закрываются крышками, а переключатели, необходимые для управле­ния магнитофонами, выносятся на небольшой пульт (размером в почтовую открытку). Пульт устанавлива­ется на рабочем месте ученика. Существуют несколько дополнительных приспособлений, позволяющих эконо­мить время при перемотке магнитной ленты и других операциях с магнитофоном, однако ничего существенно нового в учебный процесс эти приспособления не вносят и характер устройства не меняют.

Некоторые авторы (отечественные и зарубежные) предлагают делить устройства с индивидуальными ма­гнитофонами на рабочих местах на две группы—*транслирующие* и *нетранслирующие.* В первом случае общая фонограмма подается на индивидуальные магнитофоны и записывается на каждом из них. На индивидуальных магнитофонах фонограмма воспроизводится по мере то­го, как ученик готов ее выполнить. В нетранслирующих устройствах на каждом из индивидуальных магнитофо­нов воспроизводится не общая для всех, а своя особая фонограмма. Нетрудно заметить, что в данном случае мы имеем дело не с классификацией устройств, а с раз­личными формами использования одного и того же уст­ройства. Если говорить именно о конструкции устройст­ва, то существует только один тип устройства с рабо­чими местами, оборудованными магнитофонами, в кото­ром не предусмотрена возможность трансляции общей программы. Это так называемые фонозалы в высших учебных заведениях. В каждом из таких фонозалов ус­тановлены десятки, а иногда сотни рабочих мест, и предназначаются они для индивидуальных консуль­таций.

Описание оборудования будет неполным, если мы не рассмотрим вопрос о так называемых полукабинах, яв­ляющихся в глазах неспециалистов главным атрибутом лингафониого устройства. Прежде всего следует иметь в виду, что такие полукабины не предназначены для зву­коизоляции. Современные узконаправленные микрофоны отлично решают проблему звукоизоляции без каких либо кабин. Эти микрофоны не «собирают шумы» и полностью обеспечивают автономность каждого из рабочих мест (иными словами, все ученики могут говорить одновременно, не мешая друг другу). Зачем же тогда нужны перегородки между рабочими местами? Перегородки (полукабины) появились в таких лингафонных устройствах, которые принято называть «библиотечными». Библиотечные устройства предназначаются для самостоятельной работы учеников, в ходе которой учителю отводится роль консультанта. Поскольку в этом случае каждый из учеников работает по индивидуальному плану, то изолирующие перегородки (полукабины) несомненно полезны, но выполняют они чисто психологические функции. Изолированный от тех, кто работает над другим учебным материалом, ученик получает возможность выполнять устные упражнения спокойнее и более сосредоточенно. Присутствие соседа не стесняет и не сковывает его. Это обстоятельство особенно важно именно потому, что работа ведется устно. Вместе с тем совершенно очевидны и ограничения, которые накладывает на учебный процесс установление полукабины. Практически исчезает возможность проводить урок, использовать коллективные формы обучения. В последнем случае полукабины не просто бесполезны, но и вредны. Именно по этой причине и получили широкое распространение лингафонные устройства открытого типа, в которых рабочие места не разгорожены, а ученики не разобщены. В устройствах открытого типа телефонно-микрофонные гарнитуры в комплекте с усилителями обеспечивают ученику необходимую звукоизоляцию на период выполнения аудиоактивных упражнений при устной тренировке, но нисколько не мешают проведению урока, не мешают коллективной работе учеников.

*Аудирование.* После описания типов лингафонных устройств возникает вопрос, как с помощью лингафона происходит процесс обучения аудированию?

Плодом недоразумения или заблуждения является, прежде всего, утверждение, что для воспроизведения фонограмм, как образцовых, так и любых других, необходимо именно лингафонное устройство, то есть си­стема звукотехнической аппаратуры. В действительно­сти для этого нужно не лингафонное устройство, а звуковоспроизводящий аппарат—магнитофон или элек­трофон. С точки зрения возможности воспроизведения фонограммы система радиоаппаратуры (лингафон) никаких преимуществ перед отдельным радйоаппаратся не имеет. Все, что может воспроизвести магнитофон, включенный в систему, может воспроизвести и магнитофон, ни в какую систему не включенный. Несколько более дискуссионным является утверждение, что прослушивание через головные телефоны создает лучшие условия для аудирования. Действительно, ряд физиоло­гов утверждает, что в тех случаях, когда звук дается в механической записи и ученик не видит лица говорящего, звук воспринимается лучше, если его источник нахо­дится у височных долей головного мозга. Это утверждение физиологов по-разному оценивается методистами, занимающимися обучением аудированию. Если правы физиологи, говорят одни методисты, то при обучении аудированию действительно целесообразно использовать головные телефоны.

Мы не собираемся оспаривать утверждение физиоло­гов, говорит другая группа методистов, но следует ли из этого, что при обучении аудированию целесообразно ставить ученика в условия, которые в обычных ситуаци­ях общения не встречаются или встречаются крайне редко? Разве не разумней уже в ходе учебного процесса попытаться воссоздать наиболее типичные условия то есть такие, которые встречаются в жизни в абсолют­ном большинстве случаев?

Можно было бы, разумеется, принять точку зрения любой из двух групп методистов, если бы не одно сообряжение чисто технического порядка. Дело в том, что полоса пропускания частот у обычных головных телефо­нов, которыми оборудованы наши лингафонные устрой­ства, значительно уже, чем у динамических головок (громкоговорителей) такого же класса. Головные теле­фоны «режут» как низкие, так и высокие частоты, что неизбежно создает дополнительные трудности при вос­произведении фонемного состава слова. При восприя­тии родной речи или знакомого текста на иностранном языке этот технический недостаток не играет сущест­венной роли. Заранее хорошо зная фонетический состав слова, мы предвосхищаем, антиципируем его звучание, воспринимая «редуцированные» прибором фонемы без особых трудностей. По-иному обстоит дело с малозна­комыми словами, звуковой состав которых мы не анти­ципируем. В этом случае неясность при передаче звучания фонем создает трудности, зачастую непреодоли­мые. В справедливости сказанного здесь легко убедить­ся каждому пользующемуся обычным бытовым телефо­ном. Мы без каких-либо затруднений воспринимаем речь собеседника на родном для нас языке до тех пор, пока она не содержит имен собственных или географи­ческих названий. Сталкиваясь с незнакомыми словами, звуковой образ которых нельзя антиципировать, мы начинаем испытывать серьезные трудности. Отсюда — просьбы говорить медленнее, четче и, наконец, «переда­вать по буквам».

Так обстоит дело с упражнением в аудировании. Следует признать, что в этом плане лингафонные уст­ройства не открывают для учеников сколько-нибудь су­щественно важных новых возможностей и не создают условий для повышения эффективности уже имеющихся.

*Упражнения для обучения аудированию.* Рассматривая аудирование как процесс смыслового восприятия речи,необходимо выделить два его уровня: сукцессивный и симультанный. Первый уровень связан с осмысливанием не только содержания речи, но и ее формы, а следовательно, с преодолением фонетических и лексико-грамматических трудностей; второй - с преодолением трудностей содержательного, смысло­вого и психологического планов. Различают два основных вида упражнений для обучения аудированию: тренировочно-коммуникативные (для преодоле­ния языковых трудностей аудирования) и коммуникативно-познавательные (для обучения смысловому восприятию речи).

Основной характеристикой тренировочно-коммуникативных упражне­ний является то, что содержание высказывания в них задано заранее. Внима­ние учащихся концентрируется главным образом на языковых явлениях.

Коммуникативно-познавательные упражнения предполагают оперирова­ние усвоенным языковым материалом в речевой ситуации, имитирующей ус­ловия естественного общения.

Названные два вида упражнений тесно взаимосвязаны. Их дозировка и сочетаемость зависят от этапа обучения, сложности учебного материала, конкретной практической задачи. Целью тренировочно-коммуникативных упражнений является отработка понимания языковой формы диалогическо­го и монологического сообщения, то есть того, что могло бы затруднить его восприятие и понимание. Этот вид упражнений строится на уровне значения слов, словосочетаний, фраз, несложных высказываний. Высказывания могут представлять собою одно-два диалогических единства, два-три логически свя­занных предложения. Тренировочно -коммуникативные упражнения являют­ся необходимым этапом для обучения восприятию речи на уровне смысла. Коммуникативно-познавательные упражнения строятся на материале связно­го диалогического или монологического текстов в рамках, обусловленных ситуадией высказывания. Следует заметить, что значительную часть трениро­вочно-коммуникативных упражнений для аудирования можно выполнять во внеаудиторное время. Восприятие иноязычной речи в условиях естественной коммуникации предполагает наличие высокоавтоматизированных навыков и умений, которые включают: а) вычленение из речевого сообщения незнако­мых явлений, их дифференциацию и уяснение; б) идентификацию диалоги­ческих и монологических речевых сообщений в различных условиях их предъявления; в) удержание в оперативной памяти высказываний различной длины и различного объема; г) соотнесение звуковых образов с семантичес­ким значением речевых единиц.

В системе тренировочно-коммуникативных упражнений, предназначен­ных для обучения аудированию, различают те же виды упражнений, что и для обучения говорению. Разница между ними заключается в том, что первые имеют своей целью обучение рецептивной стороне речевой деятельности, а вторые — репродуктивно-продуктивной. Тренировочно-коммуникативные упражнения представлены следующими видами: **имитационные** (простое, расширенное и избирательное воспроизведение), **дифференцировочные** (контрастное, простое и расширенное воспроизведение), **подстановочные** (с различными уровнями подстановочных элементов), **трансформационные** (преобразование формы, времени, лица и числа, расширение и соединение предложений).

**Имитационные** (повторительные) упражнения направлены на формиро­вание навыков узнавания (идентификации) в потоке речи звуков, слов, выражений, интонационных и грамматических структур, синтаксических форм предложения. Структура имитационных упражнений, как и всех остальных упражнений тренировочного типа, предполагает наличие инструкции, образца для подражания, паузы для воспроизведения, ключа для самоконтроля и коррекции. Самоконтроль, который может осуществляться по ключам в уст­ной и письменной форме, не исключает и контроля преподавателя. Проверка и самопроверка осуществляются в основном в плане узнавания, а не воспроизведения, ибо при обучении аудированию основная цель — понимание воспринятого, а не передача сообщения. Тем не менее следует использовать также и задания, сочетающие в себе аудирование и говорение,— последова-гельное воспроизведение воспринимаемого материала вслед за диктором, пересказ отдельных фрагментов услышанного, составление плана и подбор заглавия к прослушанному материалу.

Тексты для аудирования должны быть идейно выдержаны, носить преимущественно фабульный характер, являться образцами подготовленного и неподготовленного диалогического и монологического высказывания.

Дифференцировочные упражнения служат для обучения учащихся раз­личению на слух речевых образцов и их компонентов, легко уподобляющих­ся друг другу в речевом потоке. Эти упражнения обычно следуют за ими­тационными. Необходимость такого вида упражнений обусловливается пси­хологическими особенностями становления произносительных навыксз, в основе которых лежит механизм дифференциации. Формирование навыков дифференциации звуковых явлений происходит успешнее в результате с cмыслового и акустического подкреплений, позволяющих выделить на слух эле­менты тех звукокомплексов, которые на первых порах не различаются из-за тонких фонематических различий; слуховое внимание пропускает их обычно незамеченными. Наличие контрастирующих элементов в упражнениях уси­ливает звуковые ощущения, делая их более рельефными.

Эффективность дифференцировочных упражнений зависит от правиль­ного подбора противопоставлений речевых образцов, их структурных, лек­сических и фонетических компонентов.

Дифференцировочные упражнения включают следующие виды: 1) опре­деление указанных звуков в слове; 2) определение количества слов в рече­вом образце; 3) дифференциация отдельных звуков; 4) дифференциация служебных слов, легко уподобляющихся друг другу в речевом потоке по звучанию, но различных по значению; 5) определение степени соответствия речевого отрезка (фразы, реплики, диалогического единства, монологичес­кого высказывания) изображению и т.д.

Подстановочные упражнения для обучения аудированию предполагают выбор и замену отдельных слов, словосочетаний в составе речевого образца без изменения его структурной рамки. Эти упражнения направлены на осмысление высказывания и, в первую очередь, его лексического материала.

Трансформационные упражнения, используемые для обучения аудированию, предполагают сокращение или расширение воспринятого на слух высказывания, реконструирование высказывания с опорой и без опоры на видеограмму.

Для развития психических механизмов, играющих важную роль в смыс­ловом восприятии речи, проводятся коммуникативно-познавательные упраж­нения. Их цель — формирование следующих навыков и умений: 1) членение текста на смысловые отрезки и удержание их в памяти; 2) обобщение основ­ных смысловых связей текста и определение его главной мысли; 3) предска­зание возможного завершения текста или его части; 4) восприятие эмоцио­нально-оценочной и побудительно-волевой информации и соотнесение ее с си­туацией общения; 5) оценка содержания текста и проникновение в подтекст и др.

Перечисленные навыки и умения формируются на основе серии комму­никативно-познавательных упражнений, включающей ответы на вопросы, требующие аргументации в связи с прослушанным; составление плана вос­принятого сообщения; передачу основной мысли текста и подбор заглавия к нему; краткий пересказ содержания текста; называние главных событий и фактов воспринятого сообщения; оценку прослушанного; характеристику участников диалога; пересказ эпизодов, предшествующих главному собы­тию; возможное продолжение текста; придумывание ситуаций по аналогии с воспринятым, замена в них действующих лиц, времени или места событий;

составление письменного резюме воспринятого на слух текста; драматиза­цию текста; критический анализ прослушанного текста в ходе его обсужде­ния.

Такие упражнения выполняются студентами в лингафонном кабинете после аудирования текста (не более 3-5-ти минут звучания). Преподаватель осуществляет конт­роль деятельности учащихся, без которого ее нельзя было бы считать завершенной.

Подобные упражнения тесно связаны с говорением. На основе аудируемого текста после проверки его понимания переходят к вопросам, ответам, пересказам, оценке содержания, то есть к упражнениям в говорении. Прово­дить подобные упражнения желательно в лингафонном кабинете аудиопассивного или аудиоактивного типов. Занимать для этих целей аудиокомпаративные лингафонные кабинеты — экономичес­ки невыгодно и методически нецелесообразно.

## ОБЪЕКТЫ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

В этом разделе рассматриваются вопросы выделения объектов контроля в аудировании иноязычной речи с позиций теории ре­чевой деятельности. Как вид речевой деятельности аудирование представляет собой сложное речевое умение понимания на слух текста при одноразовом его восприятии. В механизме понима­ния в аудировании выделяют три составные части: побудительно-мотивационную, аналитико-синтетическую и исполнительную.

Побудительно-мотивационная часть предполагает наличие внутренних и внешних мотивов. Под внутренней мотивацией пони­маются потребность, интерес или желание понять и осмыслить воспринимаемую информацию. Внутренняя мотивационная сторона аудиодеятельности может быть представлена следующими мотива­ми:

а) извлечение новой информации, ее осмысление и интерпре­тация - реализация коммуникативно-познавательных мотивов;

б) овладение действиями и операциями, входящими в состав аудио-деятельности - овладение аналитико-синтетической и исполни­тельной сторонами деятельности в условиях вуза;

в) овладение операциями переноса усвоенных действий по смысловому восприя­тию аудиосообщения на процесс обучения учащихся аудированию иноязычной речи.

Внешняя сторона побудительно-мотивационной части деятель­ности - стимулирующая - обусловлена объяснениями, распоряже­ниями, указаниями, заданиями, установками преподавателя, ори­ентирующими на мыслительную деятельность. В качестве внешних мотивов деятельности можно выделить:

а) наличие и характер ус­тановки;

б) адекватность упражнений - стимулов-заданий выполняе­мым действиям и операциям, характеру и смысловой структуре тек­ста.

Аналитико-синтетическая часть деятельности аудирования характеризуется "анализом способа формирования и формулирования мысли другого человека”[[4]](#footnote-4), в которую входит внешне не выражен­ная исполнительная часть. Формой реализации аудиодеятельности "служат перцептивные, мылительные, мнемические и моторные действия"[[5]](#footnote-5). Под перцептивными действиями понимаются операции по восприятию, узнаванию и пониманию языковой - фонетической, лексической и грамматической - информации аудиосообщения. Пер­цептивно - мыслительные и мыслительные и мыслительно-мнемические действия, объединенные в одну группу, распадаются на действия по языковому и смысловому прогнозированию (антиципа­ции, предвосхищению) речевого сообщения; действия по декоди­рованию (вычленению единиц смысловой информации, информатив­ного анализа); действия завершающего синтеза, предполагающие различного рода компрессию и интерпретацию воспринимаемого сообщения.

Сложная структура аудиодеятельности обусловливает компо­нентный состав аудитивного умения - умений первого порядка, направленных на языковое и смысловое прогнозирование речево­го сообщения; умений второго порядка, направленных на пони­мание композиционно-смысловой структуры аудиосообщения; уме­ний третьего порядка, включающих компрессию и интерпретацию сообщений, невыраженных во внешней речи. Перцептивные действия входят навыковым компонентов в сложное аудитивное умение. Как отмечается, "речевые операции, в ос­нове которых лежат слуховые и семантические связи языковых явлений, обеспечивающие молнеиносное их понимание при восприятии устной речи можно назвать навыком аудиоования".[[6]](#footnote-6)

Из данных различных исследований следует, что в струк­туре текста можно выделить основную тему, подтемы сообщения, главную мысль, выраженную эксплицитно или имплицитно, основ­ные факты и детали, подтверждающие главную мысль, наличие подтекста, т.е. выделить смысловую информацию, содержащуюся в тексте. Как известно, основная цель в рудировании - извле­чение смысловой информации. Термин информация имеет два зна­чения: общепринятое бытовое значение (слушающего о чем-то ин­формируют, "обычно отождествляется с номинацией, смыслом, содержанием") и терминологическое значение для определения воспринимаемых "новых сведений о предметах, явлениях, отноше­ниях, событиях объективной действительности”.[[7]](#footnote-7) Выделенные З.И.Клычниковой четыре группы "информативных категорий" или "категорий смысловой информации" соотносятся с тремя вида­ми информации, рассматриваемых И.Р.Гальпериным: содержательно-фактуальной, то, что может служить ответом на вопрос "О чем этот текст?", это "факты, события, процессы, явления, гипотезы и т.д. и их характеристики"; содержательно-концептуальной, т.е. авторское понимание причинно-следственных связей, отношений между явлениями и содержательно-подтекстовой, информацией имплицитной, но выводимой из "способ­ности предложений порождать дополнительные смыслы, благо­даря разным структурным особенностям, своеобразию сочетаний предложений, символике языковых средств".[[8]](#footnote-8)

Для выделения объектов контроля существенным представ­ляется соотнесение структурных компонентов аудиодеятельности с текстом в качестве объекта смыслового восприятия. Иерархи­ческим составляющим аудиодеятельности - действиям и операци­ям, обусловленным смысловой структурой текста, должна соот­ветствовать определенная структура навыков и умений. Таким образом определяется следующий комплекс аудитивных умений:

I. Умения извлечения содержательно-фактуальной инфор­мации:

1) на стадии прогнозирования - по заголовку, началу тек­ста, предварительной беседе предположить тему, подтемы, от­дельные факты, детали;

2) на стадии смыслового анализа - выявить тему, подтемы, основные факты, необходимые для понимания детали; вы­делить новую информацию; определить, что известно о предмете сообщения; выделить главное; определить, что является второ­степенным;

З) на стадии компрессии и интерпретации - объединять отдельные факты информации в более крупные смысловые блоки; соотносить получаемую информацию с уже услышанной; устанав­ливать связь между отдельными фактами получаемой информации; соотносить воспринимаемую новую информацию с ранее извест­ной;

II. Умения извлечения содержательно-концептуальной ин­формации:

1) на стадии прогнозирования - предположить точку зре­ния автора, цель сообщения;

2) на стадии смыслового анализа - выявить главную мысль, выявить точку зрения автора, определить цель сообщения;

З) на стадии компрессии и интерпретации устанавливать собственное отношение к воспринимаемой информации; обобщать; делать выводы; оценивать сообщение с точки зрения его инфор­мативной значимости, проблемности, соответствия интересам слушающего.

III. Умения извлечения содержательно-подтекстовой инфор­мации на основе извлеченной содержательно-фактуальной и содер­жательно-концептуальной информации:

- определять наличие или отсутствие подтекста; выявлять подтекст, соотносить подтекст с выявленной содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информацией.

Следует отметить, что умения смыслового восприятия тек­стов могут варьироваться и изменяться в соответствии с при­надлежностью текста к какому-либо функциональному стилю, жан­ру, в соответствии с композицией текста, формой и видом комму­никации.

Таким образом, аудитивное умение может рассматриваться как сложное, многокомпонентное умение, состав которого обус­ловлен структурой аудиодеятельности, видами информации и смыс­ловой структурой текста. Поэтому при обучении аудированию объектами контроля могут быть отдельные умения, на формиро­вание которых были направлены действия учителя, а при прове­дении итогового контроля проверяется сформированность умений в их сложной взаимозависимости.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение хотелось бы рассмотреть вопрос об основных проблемах, которые должен решить учитель при организации урока с применением ТСО. ТСО прочно вошли в учебно-воспитательный процесс, стали сегодняшним днем школы. И ясно, что точный и тщательный контроль за такими уроками будет содействовать улучшению качества уроков и обучения и повы­шению квалификации учителя. При этом нельзя забы­вать, что урок с применением ТСО неизбежно влияет на последующие уроки по данной теме, от его качества за­висит устойчивость знаний — ведь урок с ТСО наиболее насыщен и в учебно-информационном, и в эмоциональ­ном плане.

Сложность анализа урока с применением ТСО еще и в том, что этот урок необычен. Использование кино или лингафона в классе происходит сравнительно редко. Следовательно, анализировать урок с применени­ем ТСО как обычный урок, где применяется наглядное пособие, приходится нечасто.

Какие же основные проблемы должен решить учи­тель при организации урока с применением ТСО?

*Целесообразность применения ТСО.*

Применение ТСО должно определяться содержанием темы, материалами предыдущих и последующих уроков.

При анализе урока нужно прежде всего решить, це­лесообразно ли применение ТСО на данном уроке.

Целесообразность решается, во-первых, содержанием изучаемого материала и, во-вторых, специфическими особенностями данного средства или комплекса средств.

Целесообразный отбор ТСО для урока определяется учебной целью данного урока. ТСО не­должно применяться ради формы.

*Место ТСО на уроке —* это вторая проблема, на ко­торую следует обратить внимание при анализе урока. От правильного решения этой проблемы во многом зависит методика построения урока с применением ТСО.

Содержание фильма (передачи) неизбежно влияет на построение урока. Поэтому очень важно определить точное место ТСО на уроке. Здесь не может быть единых рецептов, раз и навсегда данных рекомендаций. Пожалуй, в определении места ТСО на уроке кроме содержания темы, содержа­ния и специфики пособия, цели урока особенно важно учителю учесть и такие свои особенности, как умение комментировать фильм, способность организовать и поддержать беседу-обсуждение, подготовленность к про­ведению эксперимента и т. д.

*ТСО на этапе изложения новых знаний.* Следует пом­нить об оправдавшем себя и обоснованном психологиче­ском принципе установки. Именно установка поможет превратить ощущение в целенаправленное наблюдение, в восприятие, в процесс отбора фактов, сортировки и оценки их. Восприятие любой учебной информации, лю­бого учебного пособия обязательно связано с опытом учащихся, с их знаниями и кругозором. Опыт в сознании учащихся живет в виде представлений и принимает уча­стие в занятиях, в работе учащихся. Как будет проте­кать учебный процесс, как будет происходить усвоение нового материала, зависит в значительной степени от состояния учащихся, от их заинтересованности, от их готовности (установки) к самостоятельной работе. По­этому перед началом демонстрации фильма или прослу­шивания звукозаписи необходимо ясно и точно сформу­лировать цель просмотра. При определении цели просмотра учитель дол­жен точно сформулировать задачу, он должен дать одно задание. Восприятие передачи (фильма) — сложный, трудный процесс, требующий одновременного напряже­ния и слуховых, и зрительных анализаторов (несколько меняется дело при прослушивании звукозаписи или ра­диопередачи). Если эти анализаторы, говорят психологи, работают одновременно над одной задачей, эффект обеспечен, если полученные для одновременного реше­ния разные задачи требуют усиленной работы разных анализаторов, то возникает опасность их (анализато­ров) взаимного торможения.

*ТСО на этапе закрепления знаний.* На уроке с при­менением ТСО учитель, конечно, должен стремиться к тому, чтобы обеспечить устойчивость, прочность знаний. Физиологи утверждают, что в основе наших знаний ле­жат временные связи, возникающие в коре головного мозга. Прочность этих связей в значительной степени за­висит от силы процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга. В свою очередь (применительно к обучению), процессы возбуждения и торможения связа­ны с опытом школьников, с их активностью в момент получения знаний. Чем активнее учащиеся, тем прочнее их знания. Однако полученные связи быстро угаснут, если их не закреплять и не усилить. Наука доказала, что в процессе закрепления связей, а стало быть, упрочения знаний велико значение наглядных пособий, особенно — динамичных. Вот почему очень важно организовать ра­боту в классе после просмотра, суметь — хотя бы в во­ображении учащихся — еще раз восстановить увиден­ное или услышанное, оживить образы. Однако значение повторения зависит от того, что делает школьник в про­цессе повторения, как организовано закрепление.

*ТСО на этапе проверки знаний.* В процессе опроса с помощью ТСО открывается возможность сделать фильм, диафильм, звукозапись материалом практического при­менения знаний учащихся — такая проверка действен­нее, много точнее, чем обычный пересказ заученного па­раграфа из учебника. И опытная проверка знаний школь­ников, организованная с помощью технических средств, дает подчас неожиданные, но очень любопытные данные.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам. – М.: 1981 г.
2. Громова О.А. Аудио-визуальный метод и практика его применения. – М.: 1977 г.
3. Самойлова Г.А. Упражнения для обучения аудированию. – Иностр. языки в школе, 1973 г. №5.
4. Ляховицкий М.В. Применение звукозаписи в обучении иностранным языкам. – М.: 1979 г.
5. Цесарский Л.Д. Использование технических средств в преподавании иностранных языков. – М.: 1966 г.
6. Глускин В.М. Лингафон на уроке английского языка. – М.: 1978 г.
7. Глускин В.М. ТСО в языковых высших учебных заведениях. – М.: 1975 г.
8. Карпов К.Б. Применение технических средств в обучении иностранным языкам. – М.: 1971 г.
9. Аблам С.Б. Использование лингафонных кабинетов в обучении иностранным языкам. – М.: 1983 г.
10. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства. – М.: 1979 г.
11. Зимняя И.А. ТСО и наглядность в обучении иностранному языку. – М.: 1979 г.
12. Комков И.Ф. Методика преподавания иностранных языков. – Минск: 1979г.
13. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств. – М.: 1981 г.
14. Актуальные вопросы контроля в обучении иностранным языкам в школе. Под. ред. В.А. Слободчикова – М.: 1986 г.
15. Михайлова О.Э. Общая методика обучения иностранным языкам на специальных факультетах педагогических институтов. – М.: 1975 г.
16. Бордулина М.К., Минина Н.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом ВУЗе. – М.: 1968 г.
17. Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Под. ред. Л.И. Фомина. – Свердловск: 1980 г.
18. *Иванова-Цыганова В. И.* Кинохрестоматия и проблема слухозрительного синтеза. «Иностранные языки в школе», 1968, № 4.
19. *Ковалевский М. Т.* Система лабораторных упражнений с магнитофо­ном и ее роль в формировании навыков устной речи. «Иностранные языки в школе», 1965, № 6.
20. *Краевский В. В., Солнцев В. Е.* и *Цесарский Л. Д.* Сборник диктор­ских текстов на английском языке к учебным кинофильмам и диа­фильмам. Пособие для учителей. М., 1962.
21. *Либерман А. С.* Магнитофон на уроке. «Иностранные языки в шко­ле», 1993, № 5.
22. *Ляховицкий М. В.* Работа с магнитофоном при обучении иностран­ным языкам. Пособие для учителей. М., «Просвещение», 1965.
23. *Панов А. И.* Магнитофон на уроге. «Иностранные языки в школе», 1964, № 5.
24. *Рожкова Ф. М.* Кинофильмы на уроках английского языка. М., «Просвещение», 1967.
25. *Технические* средства в обучении иностранным языкам в школе. Сборник статей. Под ред. 3. С. Харьковского. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
26. *Турий Г. А.* Голубой экран в классе. «Иностранные языки в школе», 1963. № 5.
27. *Турий Г. А.* Использование технических средств для создания ситу­аций. «Иностранные языки в школе», 1965, № 2.
28. *Цесарский Л. Д.* Использование технических средств в преподавании иностранных языков. М., «Просвещение», 1966.
29. *Эпельбаим Б.Н.* Диафильм на уроке. «Иностранные языки в школе», 1964.№3.

1. Е с ю и и иа А. М., Л а п и д ус Б. А. Понимает ли слушающий слова, ус­военные им в чтении?— Иностр. яз. в школе, 1972 г. № 4, с. 54—63. [↑](#footnote-ref-1)
2. Золотницкая С. П. Кабинет иностранного язык: п общеобразовательной школе.—«Иностранные языки в школе». 1974, № 4, с. 54. [↑](#footnote-ref-2)
3. Глускин В.М. «Лингафон на уроке английского языка». – М.: 1978 г.; стр. 11. [↑](#footnote-ref-3)
4. Зимняя И.А. Психологическая характеристика слу­шания и говорения как видов речевой деятельности. - Иностран­ные языки в школе, 1973. № 4, с. 72. [↑](#footnote-ref-4)
5. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения го­ворению на иностранном языке ,-М,: Просвещение, 1978, с. 51. [↑](#footnote-ref-5)
6. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку. Л., 1977, с. 112. [↑](#footnote-ref-6)
7. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистическо­го исследования. М.: Наука, 1981, с. 28. [↑](#footnote-ref-7)
8. Гальперин И.Р. Там же, с. 27-45. [↑](#footnote-ref-8)