

КИНОУРОК:



А. А. БРАГИНА

ОЧЕРК ВТОРОЙ

1.

Развивающийся аудио-визуальный метод предполагает учебную информацию, идущую параллельно по двум рядам — слуховому и зрительному. Для педагогов, следующих этому методу, интересны наблюдения, сделанные в связи с изучением зрительных, слуховых и цвето-музыкальных восприятий.

Было установлено: цвет может усилить восприятие звука или «потушить» его.

Еще в конце прошлого столетия в Москве, в Обществе любителей естествознания академик П. П. Лазарев продемонстрировал интересный эксперимент. Ровный звук зуммера сопровождался мигающими вспышками света на экране, и присутствующие в зале почувствовали, что громкость звука изменяется в такт световым вспышкам, хотя на самом деле звук оставался прежним. Так была продемонстрирована связь слуховых и зрительных восприятий.

Член-корреспондент АН СССР психолог С. В. Кравков показал обратную зависимость между слуховыми и зрительными восприятиями на таком простейшем опыте. От действия звука ровный голубой или синий свет воспринимался испытуемым как мелькающий, а мелькающий оранжевый или красный свет казался ровным.

Вспомним и еще один факт, существенный в учебной киноработе: зрение совершеннее слуха. Объем зрительного канала связи человека с внешней средой значительно превосходит объем слухового канала [1]. Поэтому в учебном фильме зрительный ряд (черно-белый и особенной цветной) не должен подавлять слухового. Между этими рядами важно найти правильное соотношение, увеличивающее восприятие речевого материала.

Остановимся на кинозанятиях, посвященных изучению какого-либо иностранного языка. Каким должен быть зрительный ряд? В чем его специфика? Начнем с вопроса: нужно ли учить отдельным, изолированным словам помощью кинодемонстраций или кинозанятия — это обучение ситуативной речи во фразах (в наиболее естественном речевом потоке)?

В «Курсе английского языка» В. Л. Жемчужного [2] слова по-

давались наглядно: изображение, затем над ним появлялась надпись, и диктор читал эту надпись, т. е. произносил это слово. Курс, как мы уже знаем, не был закончен и не имел успеха. Объяснение с помощью экрана таких слов, как *шляпа*, *ручка* и т. п., было неоправданной тратой киновремени. Для ввода слов и их объяснения существует множество других испытанных путей.

Не так давно в одном из кинокурсов, посвященных изучению русского языка, предполагалось показать значения полисемантических слов, например, таких, как *земля*. Кадры, показывающие планету Земля в космическом пространстве, сменялись картой СССР, а затем бескрайней нивой, которую распахивает трактор, и плуг взрывает пласты черной земли. С помощью разнообразных кадров в этом фильме семантизируются и слова, вводимые в одном значении. Например, слово *человек* иллюстрировали кадры, снятые в музее и демонстрирующие фигуру Аполлона, и кадры прекрасной лестницы дворца с мальчиком на ступенях, освещенных солнцем. Малыш рисует мелом по-детски примитивные фигурки человечков. Выдумки во всем этом безусловно много¹. Но что должен понять зритель, если он еще не знает русского языка, а объемы значений слов *земля* и *человек*, например, в английском и русском языках совпадают только частично и тем самым имеют разную семантическую структуру [3, 4]. К тому же зрительно увлекательные кадры показывают все с предельной ярко-

¹ Заметим также, что методика подачи многозначного слова *земля* (планета — страна — почва) и вводимого в одном значении слова *человек* одинакова — разнообразные кадры. Но в первом случае каждый кадр иллюстрирует одно из значений: зрительный ряд перед глазами кинозрителя-ученика «разворачивает» полисемию. Во втором — все кадры демонстрируют одно и то же значение. Кинозритель-ученик должен только обобщить. Следовательно, методика подачи материала в обоих случаях идентична, а работа киноученика в первом случае противоположна второму. Это методический промах.

стью и ничего не выделяют. Догадаться в какие-то секунды, с чем связывается звучащее слово (космос — Земля — земля), провести обобщение конкретных впечатлений (планета — страна — почва — Земля и земля, имена собственное и нарицательное), прийти к своеобразной абстракции — эта работа представляется слишком трудоемкой и неэффективной для изучающего иностранный язык. Зрительный ряд, обильный, с большим количеством интересных деталей, не имеющих прямого отношения к словам *земля* или *человек* (трактор, плуг и т. п.), настолько «загружает» глаз, что не остается места для слуховых впечатлений и времени для обобщения и осмысления увиденного.

Толкуя словарный материал, нередко забывают, что составляет главное в значении слова. Наш русский ученый А. А. Потебня еще в 70-х годах прошлого века предложил различать ближайшее и дальнейшее значения слов: «...дело в том, что под значением слова вообще разумеются две различные вещи, из коих одну, подлежащую ведению языкознания, назовем ближайшим, другую, составляющую предмет других наук, — дальнейшим значением слова. Только одно ближайшее значение слова

составляет действительное содержание мысли во время произнесения слова» [5].

В работе Г. Пауля «О задачах лексикографии...», опубликованной еще в 1894 г., выделен один из главнейших вопросов (и для составителей словарей и для преподавателей иностранных языков). Как раскрыть значение слова? Если мы дадим строго зоологическое окружение для слова *собака*, то мы не сможем вызвать



Все это — собаки.

правильное представление (*Vorstellung*) о собаке, которое живет «в обычном народном сознании». Между тем это *Vorstellung* — в основе значения слова [6, стр. 64—65].

Следовательно, когда речь идет о семантизации словарного материала в киноуроке, визуальный момент прежде всего должен фиксировать ближайшее значение, или представление, которое является содержанием мысли во время произнесения слова и живет в обычном народном сознании. Для раскрытия этого значения недостаточна визуальная иллюстрация отдельных слов — кинокадры должны показать их употребление в ситуативной речи, на первом этапе — в элементарных репликах и диалогах. Здесь особенно важны обобщенность и простота изображения.

В этом смысле чрезвычайно интересно наблюдение И. А. Богуэна де Куртенэ. Изображение,

«хотя бы далеко не совершенное само по себе, наводит на представление» о предмете, с которым ассоциируется по известному сходству [7, стр. 14—15].

Мы не владеем в противоречие, переходя в дальнейшем к конкретным отдельным ситуациям с конкретными предметами и явлениями. Известное положение о тождестве отдельного и общего определяет роль обобщенных рисунков-мультипликаций в объяснении значений лексических образцов, грамматических моделей и обосновывает переход к кадрам — «кускам жизни» — для закрепления понятого языкового материала в конкретных ситуациях.

Воссоздавая естественные ситуации, киноэкран показывает жизнь слова и речи, в этом его специфика по сравнению с фото, картиной, диафильмом или слайдом. Вот почему основным принципом подачи языкового материала в кино представляется контекстный принцип, а не словарный. Словарь толкует значение слова, иллюстрирует фразой-примером или даже картинкой (картинный словарь). Экран демонстрирует не отдельные значения слова, а их употребление в речевой деятельности: от реплик и простых диалогов с предельно обобщенным изображением действующих лиц и предметов в типичной ситуации до естественного потока речи в конкретной ситуации.

2.

Все ли в языке можно представить визуально? Б. Рассел в своей книге «Человеческое познание, его сфера и границы» отметил: «Когда вы хотите объяснить слово *лев*, вы можете повести вашего ребенка в зоопарк и сказать ему: „Смотри, вот лев!“ Но не существует такого зоопарка, где вы могли бы показать ему *если* или *этот* или *тем не менее*, так как эти слова не являются изъяснительными. Они необходимы в предложениях, но толь-



Голова идет кругом...

ко в предложениях...» [8, стр. 140].

Кино воспроизводит целые ситуации, в которых звучат слова во фразах — предложениях. Это и изъяснительные, и скрепляющие структуру предложения слова.



— Это лев.

Зрительный ряд — ситуация (а не визуальная иллюстрация отдельных слов) — помогает понять зву-



— Ну, как тебе объяснить... Тем не менее — это...

чащие фразы, ситуативно обусловленные.

В. Маяковский, достаточно знавший специфику кино, так объяснял свою любовь к этому виду искусства: «Киноработа мне правится главным образом тем, что ее не надо переводить» [9, стр. 125]. Зрительный ряд немого кино с его подчеркнутой мимикой, жестами — с их достаточно определенной однозначностью — вызывал необходимые, ситуативно обусловленные слова и фразы на соответствующем языке зрителя. Перевод и различные пояснения были почти не нужны. Киноситуация, кинообразы подсказывали ситуативно обусловленные слова и фразы, необходимые для осмысления происходящего на немом экране.

Развивая мысль о ситуативной образности зрительного ряда, как бы лежащего в основе нашей речи, вспомним двух мастеров устного слова — К. Станиславского и С. Кочаряна. «Природа устроила так..., — вспоминает С. Кочарян слова своего учителя Станиславского, — что мы при словесном общении с другими сначала видим внутренним взором то, о чем идет речь, а потом уже говорим о виденном. Если же мы слушаем других, то сначала воспринимаем ухом то, что нам говорят, а потом видим глазом услышанное. Слушать на нашем языке означает видеть то, о чем говорят, а говорить — значит рисовать зрительные образы» [10, стр. 83—84].

Кино на учебных занятиях позволяет вынести на экран то, что хочет показать, т. е. как бы «видит внутренним взором», учитель, и то, что должен увидеть ученик, понявший звучащую речь. В этом случае зрительный ряд выполняет функцию «подсказки». У «кино-подсказки» две стороны. С одной — она помогает осмыслить звучащую в определенной ситуации речь, с другой — вызывает в памяти слова и фразы, связанные с демонстрируемой ситуацией: 1) слышу — вижу — понимаю; 2) вижу — вспоминаю — говорю. Так же, как мы угадываем и вспоминаем слово по нескольким буквам или начальным звукам, предмет по общим очертаниям, запоминается и угадывается ситуативно обусловленная речь. Киноподсказка вызывает в памяти не просто отдельные слова, а комплекс ситуативно связанных слов.

Ситуации по характеру связи зрительного и слухового рядов можно разделить на предметные и относительные: 1) прямая связь — предмет (событие, явление) — слово («вижу-слышу»); 2) относительная (опосредствованная) связь — «вижу не то (или не совсем то), что слышу». Например: «Представь, это лодка...» А в комнате на стуле сидит

мальчишка. Лодка-стул — частичное несовпадение зрительного и слухового рядов. В ситуацию введен символ, сравнение.

Разделение ситуаций в естественном потоке речи на предметные и относительные всегда значительно труднее, чем кажется на первый взгляд. В. И. Иванова-Цыганова в своей статье, посвященной кинохрестоматии, приводит эпизод из известного фильма «Чапаев» [11]. На экране раненый командир и Чапаев. Чапаев спрашивает, ранен ли командир и почему ранен. То, что зритель видит, совпадает с тем, что он слышит (предметная ситуация). Но дальше разговор переходит в урок тактики, который дает Чапаев своему комбригу. На экране картофелины и яблоки, передвигаемые руками Чапаева. А слышит зритель: «Отряд... командир... на лихом коне... противник... орудия». Перед нами типичный пример относительной ситуации — символ-сравнение. Следовательно, уже этот один эпизод демонстрирует не только предметную, но и относительную ситуацию, их неразрывное переплетение, типичное для нашей естественной речи.

В учебных фильмах и в тех неучебных, которые мы отбираем для первых занятий, когда знания наших учеников ограничены, мы отдаем предпочтение предметным ситуациям. Затем мы усложняем киноматериал в той степени, в какой хотим научить разговорной речи, научить слышать, понимать и говорить в любой естественной ситуации.

В экспериментальном курсе «Говорите по-русски» есть такие кадры: крупным планом — ноги человека, пляшущего лезгинку. За кадром голос: «Это танец». Или крупным планом — грузин, поглаживающий усы. За кадром голос: «Грузия». Какая здесь соотносительность зрительного и слухового рядов? Относительная — символическая? Но предшествующие кадры и словесное сопровождение не подготовили зрителя-ученика к осмыслению этой символики. Ско-

рее возможна прямая соотношение речи и кадров. В этом случае слово не получает зрительного подкрепления и только мешает восприятию всего эпизода в целом.

Может быть и пустой зрительный ряд. Например, счастливый молодой отец идет из роддома домой. Он идет, шагает, гордо выступает, летит... Но вся эта игра, кинематографичность кадров остается почти вне учебного задания, так как не сопровождается речью. Киноурок в значительной части превращается только в великолепное зрелище и демонстрацию родительских чувств без слов, с помощью жеста и пантомимы (переводить не надо!).

На первом этапе обучения иностранному языку зрительный ряд должен быть по возможности однозначен, может быть, несколько условен, освобожден от всех сопутствующих реалистически точных, но отвлекающих внимание деталей. Опасность обильного зрительного ряда велика особенно на первых уроках. Когда мал словарный запас, выбранные для киноурока ситуации должны быть несложными, между зрительным и слуховым рядом необходимо найти равновесие. Если в учебном фильме кинематографическая зрительность и учебная направленность не совпадают, то разницей — увлекательность зрительного ряда и методически вынужденная ограниченность словесного — слухового — разрушит киноурок.

Каждый киноурок, по-видимому, должен идти от 1) наиболее «прозрачно» поданной информации (фразы иллюстрирует обобщенный зрительный ряд — мультипликация) к 2) закреплению этого языкового материала в еще условно-игровой обстановке и, наконец, к 3) воспроизведению речи (в пределах известного языкового материала) в естественных условиях («кусочек жизни» — предметные и относительные ситуации).

Если фильм не специально учебный, то преподаватель выделяет необходимые зрительные об-

разы и ситуации из круга других, в данном случае несущественных, например с помощью подготовительной лексико-фразеологической и грамматической работы, определенной кинотекстом и киноситуациями, продуманной системы вопросов к просмотренному фильму, упражнений, комментирования и т. п. [12]. Неспециальные фильмы, в отличие от специальных, не обучают чему-то новому, а позволяют повторять и закреплять языковой материал в вариантных ситуациях.

3.

Ситуативность естественной речи и ситуативность киноязыка учебных и неучебных, научно-популярных, хроникальных и художественных фильмов не имеют принципиальных различий. Но язык художественного произведения, в том числе и художественного фильма, отличается от нашей обычной речи. И дело, конечно, не только в том, что сценическое произношение и дикция киноактеров — это особый стиль произношения, иной, чем повседневный, бытовой.

Наша обычная речь выполняет прежде всего коммуникативную функцию (план коммуникации). Язык художественных произведений подчинен также и индивидуальному замыслу автора (писателя, сценариста), осложнен стилистическими заданиями — создать определенный речевой образ, определенную речевую характеристику. Возникают дополнительные оттенки значения слов и словосочетаний (план коммуникации + план выразительности).

Художественные фильмы охватывают все стили и жанры нашей речи, но их язык, как видим, функционально специфичен. Языковая адаптация (художественной литературы, фильмов и учебных экранизаций), собственно, сводится к замене индивидуальных языковых моментов наиболее употребительными, частотными. Язык учебных

фильмов копирует нашу обычную речь.

Если цель киноурока — активное говорение или хотя бы умение объясняться по-русски, то словесный ряд в значительной степени ограничен «речевыми штампами» (фразами-клише), наиболее частотными в данной ситуации. Речевой образец — это весьма обобщенное выражение возможных фраз, обусловленных ситуацией, типом речи и характером участников разговора (диалога). Для закрепления речевых образцов необходимо их повторение три—четыре раза в сменяющихся сходных ситуациях, но не восемь и более раз, как в экспериментальном курсе.

Дело в том, что в очень многих ситуациях мы все говорим почти одно и то же. Обратим, однако, наше внимание на это *почти*. Сообщения, формулируемые, казалось бы, в идентичных ситуациях, обычно отличаются определенной варианностью: интонация, порядок слов, выбор синонимов. Ср.: *Поздно. — Уже поздно! — Ой как поздно!* Поэтому бесконечное повторение одних и тех же неизменных речевых образцов, хотя и в разных ситуациях, вызывает у зрителя-ученика ощущение чрезмерной примитивности речи и притупляет внимание. Вот почему целесообразно включать в кинокурс и варианты повторения. Разумеется, поиски особых средств выразительности доступны только при уже достаточно высоком уровне знаний, когда план коммуникации соединяется с планом выразительности.

Постепенное включение в телеили кинокурс естественно вариантной речи в естественных конкретных ситуациях представляется совершенно необходимым. Телеученик тем самым получает возможность понимать телепередачи и фильмы, созданные в Советском Союзе на русском языке. Такая подготовка телеученика — задача для телекурса реальная. Телеученик может быть «немым», но не

«глухим». Подчинять же полностью словарь кинокурса, методику преподавания целям активного «говорения» — вряд ли целесообразно. Без обратной связи эта задача почти невыполнима. Буклеты, учебники, методические разработки, конечно, помогают овладеть языком, но все же скорее пассивно, чем активно.

Обратим еще внимание на различные типы речи. «Речевое поведение человека» меняется в зависимости от условий общения. Можно выделить пять основных признаков речи, определяющих ее типологию: 1) как осуществляется речевой акт (звук, знак-буква, жест), 2) степень взаимопонимания общающихся, 3) направленность речи, например диалог и однонаправленная речь радиодиктора, 4) количество участников речевого акта, 5) контактность — непосредственное общение партнеров, видящих друг друга; только слуховое восприятие (разговор по телефону); отсутствие непосред-



И не вижу, и не слышу...

ственного контакта («не вижу и не слышу») — письменная речь [13].

В естественном общении выделенные признаки речи переплетаются. В первых уроках, когда запас слов мал, предпочтительно контактное общение. Партнеры и видят, и слышат друг друга. Это позволяет строить диалог, используя очень небольшие языковые ресурсы.

Ср.: счастливый молодой отец приходит в роддом и приносит фрукты, цветы, вино. Медсестра спрашивает:

— Что это?

— Фрукты, цветы, вино...

— Вино? Нет-нет-нет...

Визуальная контактность — партнеры видят друг друга, но не слышат — может быть продемонстрирована на таком примере: си-



Визу, да не слышу...

туация у окна вагона отъезжающего поезда, партнеры разделены стеклом окна, выкрикивают самые «главные» слова, дополняя свою речь жестами.

Контактное общение и малая степень взаимопонимания партнеров (русский и иностранец) оправдывают использование в курсе неоднократных толкований — повторений лексико-грамматических образцов, подчеркнутого выделения тех или иных фонетических особенностей. Например:

Иностранец: Сачем вы пьете кошку?

Русский: Зачем? Я пью? Это она пила мое молоко. Я бью кошку. Бью, бью, а не пью. Бью кошку. Пью молоко [14].



Слышу, да не вижу...

Только слуховая контактность — разговор по телефону — возможна, например, в контроль-

ном уроке, закрепляющем пройденный материал. «Телефонная» речь более описательна, требует большего словаря и распространенных синтаксических конструкций. Говорящие не столько опираются на зрительный ряд, сколько словесно «живописуют» ситуации, составляющие предмет разговора.

В учебном уроке, вероятно, следует определить не только тип речи, характер ситуации (предметная или относительная), но и тематическое единство «учебной» ситуации. Лексический материал, объединенный одной идеей (как в идеографических словарях), и синтаксические конструкции «сцепляются» со зрительным рядом, а в памяти телеученика (или киноученика) возникают определенные зрительно-слуховые ассоциации.

Кинофильмы — учебные; неучебные, но адаптированные; учебные и неадаптированные — позволяют вводить ученика в атмосферу чужой звучащей речи. Зрительный ряд, ситуативная киноподсказка (стимул) облегчают восприятие и осмысление речи (речевая реакция, ответный речевой поступок). Различные фильмы обеспечивают неисчерпаемый поток речевых стимулов — киноподсказок, предлагают ситуации, разнообразные тематически и по характеру соотношения зрительных и слуховых рядов (предметные и относительные). В разнообразных же ситуациях возникают всевозможные условия общения, определяющие тип речи (зрительный ряд — ситуация — условия общения — тип речи). Зависимость структуры реплик, структуры диалога, интонации, стиля произношения от типа речи — это уже вопрос, требующий особого, специального, исследования, так же как и роль культурно-исторического аспекта в кинозанятии².

² Аудио-визуальные учебники для школ (детское восприятие), как и телекурсы (отсутствие обратной связи «ученик — учитель»), имеют и много общего с кинокурсом, и свою специфику (см., в частности, М. Н. Вятюгин в [15]).

Литература

1. К. Леонтьев. Музыка и цвет. М., 1961, стр. 25—28.—2. В. Л. Жемчужный. Кинокурс английского языка. «Учебное кино», 1935, в. 10, стр. 5—11.—3. А. А. Уфимцева. Историко-семасиологическое исследование группы слов, связанных с понятием «земля» (на материале английского языка). Автореф. канд. дисс. М., 1954.—4. И. К. Бельская. Историко-семасиологическое исследование группы слов, связанных с выражением понятия «человек» в английском языке. Автореф. канд. дисс. М., 1955.—5. А. А. Потебня. Из записок по русской грамматике. Изд. 2-е. Харьков, 1883, стр. 8; Л. В. Щербачев. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л., 1958, т. 1, стр. 68; С. Д. Кацнельсон. Содержание слова, значение и обозначение. М.—Л., 1965, стр. 20.—6. Н. Paul. Über die Aufgaben der wissenschaftlichen Lexikographie mit besonderer Rücksicht auf das deutsche Wörterbuch.

Sitzungsberichte der philosophisch-philologischen und der historischen Classe der Akademie der Wissenschaften zu München, 1894, стр. 64—65.—7. И. А. Бодуэн де Куртене. Введение в языкознание, литографированный курс. Птб., 1917, стр. 14—15.—8. Б. Рассел. Человеческое познание, его сфера и границы, русский перевод. М., 1957, стр. 140.—9. В. Маяковский. Полное собрание сочинений. М., 1959, т. 12, стр. 125.—10. С. Кочарян. В поисках живого слова. М., 1960, стр. 83—84.—11. В. И. Иванова-Цыганова. Кинохрестоматия и проблема слухозрительного синтеза. «Иностранные языки в школе», 1968, № 4, стр. 69—75.—12. А. А. Брагина. Кино в преподавании русского языка. В сб.: «Русский язык для иностранцев». М., 1965, стр. 61—68; Кадры кинохроники в преподавании русского языка. В сб.: «Русский язык для иностранцев». М., 1969, стр. 148—157; «Волшебный фонограф» — «разумный кинематограф» — учебное кино. «Русский

язык за рубежом», 1969, № 2, стр. 47—51.—13. А. А. Холодович. О типологии речи. В сб.: «Историко-филологические исследования». К 70-летию акад. П. И. Копрада. М., 1967, стр. 202—208; Р. А. Будагов. О типологии речи. «Русская речь», 1967, № 6, стр. 43—48; Он же. Sur la typologie de la parole. «XII-ème Congrès International de Linguistique et philologie romanes». Rapports et communications. Résumés. Bucaresti, 1968, стр. 33—34; Е. П. Кириллова. Использование диа- и кинофильмов для развития навыков устной речи на первом курсе языкового вуза. Автореф. канд. дисс. М., 1967, стр. 7—8.—14. Е. А. Брызгунова. Звуки и интонация русской речи (лингфонный курс для иностранцев). М., 1969, стр. 76—15. М. Н. Вятютнев. Вопросы теории аудиовизуального учебника русского языка для зарубежных школ. «Международная конференция преподавателей русского языка и литературы». Тезисы докладов и выступлений. М., 1969, стр. 90—93.

советуем познакомиться!

**Е. А. Брызгунова. Звуки и интонация русской речи.
Лингфонный курс для иностранцев.
Изд-во „Прогресс“. М., 1969, 251 стр.**

Новый лингфонный курс, изданный ведущим советским специалистом в области обучения иностранцев произношению и выработке интонационных навыков — доцентом МГУ Е. А. Брызгуновой, окажет существенную помощь всем, кто преподает или изучает русский язык как иностранный.

Курс ставит три цели: 1) обучить иностранцев русскому произношению, 2) развить понимание речи на слух, 3) активизировать ту область речи, в которой наиболее ярко проявляется взаимодействие синтаксиса и интонации.

Отличительная особенность курса заключается в том, что им могут пользоваться представители разных языков. Проводя подготовительную работу, Е. А. Брызгунова обобщила ошибки в произношении иностранцев, представите-

лей более 30 языков. Научный анализ, проведенный автором, показал, что трудности усвоения русской артикуляционной базы более интернациональны, чем трудности усвоения отдельных звуков. Известно, однако, что именно усвоение артикуляционной базы обеспечивает правильное произношение. Таким образом, трудности интернациональной системы упражнений были сведены в основном к отдельным группам согласных. Экономия системы упражнений курса достигается тем, что на материале звуков, произношение которых затрудняет не всех иностранцев, отрабатываются более интернациональные темы, например ритмика слова, интонация, строение диалога. Таким образом, в этом смысле можно сказать, что система упражнений курса интернациональна, а особенно-

сти ее усвоения национальны. Это замечание относится главным образом к первой, постановочной, части курса.

Понимание речи на слух развивается при отработке произношения интонационных конструкций при работе над текстами, выявляющих взаимодействие синтаксиса и интонации, при прослушивании текстов в среднем и быстром темпе речи.

Взаимодействие синтаксиса и интонации показывается на материале простых и сложных диалогов, на материале отрывков из газетных статей и интервью, отрывков из радиопередач.

Новый лингфонный курс Е. А. Брызгуновой, несомненно, поможет иностранцам в более короткий срок овладеть произносительными интонационными особенностями русской речи.