§ 4. Обучение чтению

Чтение в истории человечества возникло позже устной речи и на ее основе. Оно стало автономным средством общения и познания.

Чтение является рецептивным видом деятельности, заключающимся в восприятии и переработке читающим объективно существующего текста — продукта репродуктивной деятельности некого автора. Благодаря чтению, в процессе которого происходит извлечение информации из текста, возможны передача и присвоение опыта, приобретенного человечеством в самых разнообразных областях социальной, трудовой и культурной деятельности. В этом отношении особая роль принадлежит результату чтения, т. е. извлеченной информации. Однако и сам процесс чтения, предполагающий анализ, синтез, обобщение, умозаключения и прогнозирование, выполняет значительную воспитательную и образовательную роль. Оно шлифует интеллект и обостряет чувства. Во многих языках для характеристики личности используются слова, указывающие на отношение человека к чтению, «начитанный человек».

В индивидуальном опыте каждого человека чтение также развивается на основе устной речи. Ребенок приступает к чтению на родном языке после того, как у него сложились навыки и умения устной речи, и чтение, таким образом, превращается в процесс узнавания в графике языкового материала, уже известного из устной речи. При этом важно подчеркнуть следующее: умение читать формируется один раз. Ребенок, осуществивший слитно
сintéz букв и слогов \( m + a = ma + ma = мама \) и узнаvший
значение полученного слова, навсегда преодолев барьер чтения,
сделал «открытие», как читать. Все, что происходит потом, представляет собой совершенствование этого исходного умения за счет
включения в него частных умений, связанных как с восприятием
графической стороны текстов, так и с их пониманием. Сюда относятся:
— укрепление ассоциации между буквами (графемами) и
звуками, что способствует одновременному узнаванию языковой материи;
— расширение поля зрения, благодаря чему читающим охватываются целостные графические комплексы,
— предвосхищение значения слов по нескольким буквам,
— синтагматическое членение, способствующее восприятию целостных единиц смысла,
— предвосхищение смысла на основе отдельных опорных эле-
ментов текста лексико-грамматического характера,
— интеграция смысла из значений языковых знаков.
В результате чтение превращается в сложное речевое умение, заключающееся в поступательном решении смысловых задач, которые в своей совокупности обогащают теоретический и прак-
тический опыт индивида.
Огромное количество информации, заключенной в текстах,
предназначенных для чтения современного человека, побуждает
выработать гибкого подхода к чтению, т. е. к развитию способности
извлекать информацию с разной степенью глубины и полноты в
зависимости от коммуникативной задачи. В свое время английский
методист Майкл Уэст писал об этом: «... читая статью в “Ланс” я
пробежал глазами первый параграф, в котором говорилось о пред-
шествующей работе, не относящейся к интересующему меня вопросу,
безо прочитал следующую часть, чтобы иметь представление о
цепи, характере настоящего эксперимента, прочитал и описание
эксперимента; изучил результаты и выводы»
1
Таким образом, в опыте читающего выкрystаллизовываются
виды чтения, за которыми закрепились следующие названия: изучающее, ознакомительное, просмотровое. Владение разными
видами чтения является важным компонентом культуры чтения
на родном языке.
Помимо видов чтение имеет две фор мы: оно осуществляется
про себя (внутреннее чтение) и вслух (внешнее чтение). Чтение
про себя — основная форма чтения — имеет целью извлечение
информации, оно «монологично», совершается наедине с собой;
чтение вслух — вторичная форма, оно «диалогично», его назначение
в основном в передаче информации другому лицу.
Все частные умения, виды и формы чтения шлифуются по мере
взрослении человека, приобретения им грамоты, развития его обшей

1 West M. English Language Teaching.— 1961.— 15.— Р. 125.
культуры, т. е. превращения его в «человека читающего»; приобретя
эти умения, человек уже с ними не расстается, поэтому они могут
стать основой переноса на другой язык. Как подчеркивает С. К. Фо-
ламкина, зрецо чтение на разных языках имеет одинаковую струк-
туру.
Приступая к чтению на иностранном языке, учащийся уже вла-
дее чтением на родном языке. Процесс восприятия графики родного
языка полностью автоматизирован, благодаря чему читающий
может сосредоточиться на смысловой стороне чтения. Чтение для
него — это деятельность, в результате которой он обогащает свой
внутренний мир, расширяет познавательные горизонты, получая
от этого, как правило, удовлетворение; учащимся начиная с 11—
12-летнего возраста обычно присуща высокая мотивация чтения
на родном языке.
Приобретенный читательский опыт учащихся, их отношение
к чтению на родном языке должны стать основой для переноса этого
опыта на чтение на иностранном языке. Использование опыта чтения
расценивается в современной методике как один из важнейших
принципов обучения чтению на иностранном языке.
Рассмотрим этот вопрос подробно. Речь идет о том, чтобы при-
обретенные умения, связанные с восприятием и пониманием при
чтении, использовать в связи с иной, новой, иноязычной материей,
организованной в тексты. Таким образом, намечаются два основных
компонента содержания обучения чтению на иностранном языке:
— иноязычный материал, облеченный в графическую форму,
т. е. соответствующая звуково-буквенная символика, словарный и
грамматический материал;
— умения в чтении. Что касается последних, то вряд ли можно
ожидать, что их перенос с родного языка на иностранный осущест-
вится сам собой: он должен стать предметом целенаправленного
обучения. При этом нужно иметь в виду, что этот перенос означает
их дальнейшее развитие и совершенствование.
Основным камнем преткновения является незнакомый языковой
материал. Ведь пока учащиеся читают слоги, слова, отдельные
элементы текста — это еще не чтение. Истинное чтение как вид
речевой деятельности существует только тогда, когда оно сформи-
ровано как речевое умение; в процессе чтения читающий оперирует
связным текстом, пусть самым элементарным, решая на его основе
смысловые задачи. Но здесь как бы создается замкнутый круг: развитие чтения возможно, лишь когда сформировано умение, а
формировать умение можно непосредственно в процессе чтения
осмысленных текстов.
Выход из этого положения был найден еще в 60-е годы в опере-
жающем обучение чтению устном вводном курсе. Благодаря устному
вводному курсу создавались в короткое время условия для перехода
c чтению и письму, близкие к условиям обучения чтению на родном
языке. У учащихся развивается небольшой задел устной речи —
база для последующего узнавания языковых знаков и выражающихся ими значений при чтении.

Устная речь даже в рамках вводного курса представляет собой обмен мыслями. Поэтому из текстов, построенных на основе устной речи, читающий ученик может извлечь содержание в нем мысли. Так, уже на 15-м уроке во II классе школы с углубленным изучением немецкого языка в тексте содержится описание членов семьи девочки Уты и дается их характеристика.

Однако, чтобы смысл «вычитывался», а не был угадан, учащимся предлагаются упражнения, побуждающие их к внимательному всматриванию в текст, к выделению в нем дифференцирующих признаков, например:

— учитель называет слово, а учащиеся ищут его в тексте;
— учитель предлагает подсчитать, сколько раз в тексте написано данное слово и сколько раз в тексте встречается данная буква;
— учитель обращает внимание учащихся на различное количество звуков и букв в определенных словах и т. д., словом, побуждает их к звуково-буквенному анализу. При этом осуществляется перенос частных умений, т. е. укрепляются графемно-фонемные соотношения на иностранном языке, расширяется поле зрения, развивается способность предвосхищения значения слов по незначимым буквам; этому особенно способствует чтение рифмованных текстов, в которых рифма подсказывает, как прочесть слово, еще не попавшее в поле зрения.

Особую роль опережающая устная речь выполняет в отношении синтагматического членения: единицы смысла учащимся легче определить в графике, если они владеют ими в репродуктивной деятельности. Опережающая устная речь в целом позволяет более тесно увязать при чтении процесс восприятия (перцепцию) со смысловой обработкой текстов. Правильному восприятию графического материала помогает предвосхищение смысла, который рождается на основе устной речи. Смысл же, пусть в самом общем виде, дает возможность определить интонацию. Само собой разумеется, есть и обратная зависимость: правильное и точное восприятие текста способствует распознаванию смысла. В этом отношении показательны опыты Н. Н. Прussакова. Из текста на английском языке, в котором, как известно, скудная пунктуация, обучаемые не могли вынести представления об адекватном синтагматическом членении, даже если текст был построен на знакомом лексико-грамматическом материале, и поэтому не схватывали смысл. Подсказка шла через устную речь, которая помогала правильно читать текст.

1 Показательно, что в интенсивных курсах, где в течение I цикла упор делается на устную речь, во время II цикла обучаемые быстро овладевают чтением оригинальной литературы.
2 См.: Каменская Н. П., Яцковская Г. В. Немецкий язык. Учебное пособие для II класса школ с преподаванием ряда предметов на немецком языке/Под ред. И. Л. Бим.— М., 1986.
Обучение чтению вслух

После устного вводного курса учащиеся переходят к чтению, которое начинается с его громко-речевой формы — чтения вслух.

Как было отмечено, в родном языке чтение про себя и вслух соседствуют, дополняя друг друга: в первом случае информация из текста извлекается для себя, во втором — для других. В иностранном языке эти коммуникативные функции сохраняются, но чтение вслух выполняет еще одну важную учебную функцию: оно является средством обучения чтению про себя. Это обусловлено тем, что главные механизмы, лежащие в основе обучения обеим формам чтения, являются общими, поэтому формированием механизмов чтения про себя легче управлять через внешнюю форму чтения, когда все процессы обнажены и поддаются непосредственному наблюдению у читающего.

Кроме того, чтение вслух дает возможность усилить и упрочить произносительную базу, лежащую в основе всех видов речевой деятельности, что особенно важно на начальном этапе и не теряет актуальности для последующих этапов. Поэтому чтение вслух должно сопровождать весь процесс обучения иностранному языку, однако его удельный вес по сравнению с чтением про себя меняется от этапа к этапу. Схематично это соотношение принято в методике изображать следующим образом:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Этапы обучения</th>
<th>Чтение на основе образца</th>
<th>Чтение без эталона</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>начальный</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>средний</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>старший</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Как вытекает из схемы, на начальном этапе основной формой чтения является чтение вслух, что касается чтения про себя, то здесь лишь закладываются его основы. На среднем этапе обе формы представлены в одинаковом объеме, на старшем — основной формой чтения является чтение про себя, но чтение вслух также имеет место, оно должно занимать небольшой объем по сравнению с чтением про себя, но проводиться на каждом занятии на одном-двух абзацах текста.

При обучении чтению вслух на начальном этапе можно условно выделить дотекстовой и текстовой периоды. Цель дотекстового периода заключается в отработке первичной материи — графики, т. е. отправного момента в восприятии при чтении; если в устной речи абсолютным обозначающим является фонema, то при чтении такую роль выполняет графема. Графемы вводятся еще во время
устного вводного курса в последовательности, позволяющей прочесть сначала слоги, а затем слова и словосочетания, усвоенные в устном вводном курсе. Так, например, на учреждениях немецкого языка первыми вводятся буквы Aa, Oo, Ii, Uu, а затем к ним присоединяется Dd, что дает возможность составить сочетания, состоящие из собственных имен: Ada, Ida, Udo — материал первых шагов чтения на иностранном языке. Процесс элементарного синтеза сопровождается звуко-буквенным анализом, способствующим упрочнению графемнофонемных связей в восприятии.

Для лучшего усвоения особенностей графики, ее дифференцирующих признаков следует пользоваться приемом «печатания». Овладение учащимися написанием печатных букв активизирует восприятие учащимися печатного шрифта.

В дотекстовой период осваиваются также правила чтения. Обычно они распространяются на буквоосочетания, овладение которыми способствует предвосхищающему узнаванию слов. На этот же период приходится усвоение простейшей символики, необходимой для последующей разметки текстов (вертикальные черточки для обозначения пауз, знак словесного и фразового ударения, знак повышающегося и понижающегося тона и т. д.).

В дотекстовой период учащиеся учатся читать не только слова, но и словосочетания и простые предложения. В связи с последними необходимо усвоить некоторые запретительные правила, в частности: не ставить ударение на служебные слова: артиклин, связку и предлоги; не делать пауз между артиклем и последующим словом, между предлогом и относящимся к нему словом. Дотекстовой период длится, пока учащиеся читают отдельные элементы текста, т. е. слоги, слова, словосочетания и предложения, не отражающие ситуацию. С появлением простых, но связных текстов наступает дотекстовой период, который распространяется на все этапы обучения. Так как в этот период текст выступает как смысловое целое, то читать его следует полностью или, если он большой, по смысловым кускам.

Задача текстового периода чтения вслух заключается в том, чтобы привести учащихся к одновременному восприятию и пониманию текста. При этом развитие и совершенствование восприятия осуществляется в единстве с решением смысловых задач. Для этого важно продолжать работу над следующими компонентами содержания обучения чтению вслух параллельно со стимулированием и контролем понимания: графемно-фонемными ассоциациями, словесным и фразовым ударением, паузацией, мелодикой, беглостью чтения. (Разумеется, все эти компоненты осваиваются на основе принципа аппроксимации.) Для овладения этими компонентами чтения вслух следует пользоваться единым видом чтения — «равномерно внимательным чтением» (Л. М. Шварц), при котором восприятие и понимание осуществляются синхронно на всем протяжении небольшого по объему текста или его фрагмента. Равномерно внимательное чтение вслух на начальном этапе — это, фактически, элеметарная фаза изучающего чтения. При его осуществлении
используются следующие режимы, в совокупности составляющие подсистему обучения чтению вслух:

I режим. Чтение вслух на основе эталона. Этalon может исходить от учителя, он может быть дан в записи. В обоих случаях чтению вслух предшествует определенная аналитическая стадия, которая заключается в звуково-буквенном анализе трудных явлений и в разметке текста. Этalon звучит дважды: выражительно, сплошным текстом, затем с паузами, во время которых учащиеся читают, стараясь подражать эталону («паузированное чтение»). В заключение наступает сплошное чтение текста учащимися, сначала шепотом, затем — вслух. Показателем правильности/неправильности понимания выступает интонация и решение элементарных смысловых задач.

Однако злоупотреблять чтением вслух на основе эталона не следует, так как большой удельный вес имитации может привести к пассивности восприятия, что замедлит обучение чтению. Поэтому этот режим необходимо сочетать с самостоятельным чтением без эталона.

II режим. Чтение вслух без эталона, но с подготовкой во времени. Этот режим максимально активизирует восприятие графической материи учащимися, повышает их ответственность. Последовательность работы при этом такая:

1) «Репетиция» в виде чтения про себя с последующей разметкой текста. Здесь чтение про себя выступает как средство нахождения интонации, т. е. как стадия чтения вслух.

2) «Взаимное чтение». В ходе парной работы учащиеся сначала проверяют разметку текста друг у друга, затем по очереди читают друг другу текст. Взаимное чтение усиливает обращенность и общую выразительность чтения. Учитель через пульт управления подключается к рабочим парам, выявляя их сильные и слабые стороны для последующей доработки. Показатели правильности/неправильности понимания те же: интонация и решение смысловых задач.

III режим. Чтение без эталона и предварительной подготовки. Здесь различаются две последовательные стадии: чтение без эталона и предварительной подготовки проработанных ранее текстов и новых.

Чтение вслух ранее проработанных текстов направлено прежде всего на развитие беглости и выразительности чтения. Ведь беглость чтения создает условия для охватывания смысла полностью и одномоментно. Здесь подсказка идет от самого текста, его знакомого содержания. Читать текст про себя для нахождения правильной интонации нет нужды.

Чтение проработанных текстов без подготовки во время следует проводить периодически в конце работы над темой, когда накапливается 3—4 текста. Такое чтение нужно устраивать как своеобразный «смотр сил», его можно организовать в виде «конкурса на лучшего чтеца». В жюри отбираются учащиеся, которые на предыдущем конкурсе заняли первые призовые места (3—4 чело-
века), и учитель как «первый среди равных», чтобы изнутри направлять работу. Последовательность работы такова:

1) Перед конкурсом важно со всем классом определить параметры, по которым должна проводиться проверка. Получится нечто вроде «Наказа жюри», при котором актуализируются важнейшие компоненты содержания обучения чтению вслух: качество наиболее трудных звуков, ударение (словесное и фразовое), паузы, мелодика, беглость и выразительность.

2) Чтение текста участниками конкурса (тексты могут быть разные, учащиеся вытягивают их, как билеты на экзамене).

3) Решение смысловых задач, отличающихся от тех, которые предлагались при первом обращении к этим текстам.

4) Оценка чтения членами жюри, определение призовых мест.

Чтение новых текстов также производится без подготовки во времени. Когда в соответствии с календарным планом начинается тема, то сначала прорабатывается новый лексико-грамматический материал в упражнениях, предваряющих чтение текста. Содержание текста при этом не должно затрагиваться. Затем учащиеся читают новый текст вслух. Возможен, однако, и такой вариант для среднего и особенно старшего этапа: учащиеся сразу приступают к чтению текста, самостоятельно выделяя незнакомый языковой материал для раскрытия его значения. Разумеется, что в этом случае количество незнакомого материала не должно быть больше 6—8%; остальное — точно усвоенный активный лексико-грамматический материал в новых комбинациях, диктуемых содержанием, который составляет опору в понимании нового текста. С. К. Фоломкина установила в своих исследованиях, что сам по себе незнакомый материал не изменяет характера чтения, т. е. в связи с новым текстом проявляется перенос навыков чтения, приобретенных ранее, как в родном языке, так и в иностранном.

Чтение новых текстов вслух максимально приближается к естественным условиям чтения на иностранном языке, при которых учащиеся выделяют незнакомый языковой материал, распознают потенциальный словарь, в целом приобщаются к восприятию и пониманию незнакомых частей текста. Этот режим чтения вслух предполагает активизацию мыслительных процессов, так как мышление активизируется в ситуации встречи с трудностью; в данном случае трудность является преодолимой, так как чтение новых текстов обеспечивается интенсивной подготовкой с помощью предшествующих режимов. Чтение вслух новых текстов также можно проводить в виде «Конкурса на лучшего чтеца». Этот конкурс по сравнению с предыдущим можно расценивать как II тур, так как он представляет собой более высокую степень испытания. Организация конкурса такая же.

Все названные режимы обучения чтению вслух должны использоваться в совокупности. I режим, т. е. чтение на основе эталона с подготовкой во времени чаще всего используется на начальном этапе в период формирования графемно-фонемных отношений и
усвоения основных компонентов интонации. Но и на последующих этапах без эталона, задающего уровень, также нельзя обойтись. Соотношение между чтением вслух на основе эталона и без него по этапам обучения может быть также представлено схематично:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Этапы обучения</th>
<th>Чтение вслух</th>
<th>Чтение про себя</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>начальный</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>средний</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>старший</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Чтение вслух уже проработанных текстов и новых должно проводиться систематически. Для первых можно использовать часть уроков, предназначенных для повторения. Чтение новых текстов можно организовать в начале работы над темой и тогда использовать тексты параграфа. Кроме этого, фрагменты текстов, предназначенные для домашнего чтения, также могут быть прочитаны в этом режиме.

Органичное включение всех режимов чтения вслух в учебный процесс приведет к шлифовке и автоматизации восприятия, что обеспечит в целом успешное функционирование механизмов чтения, свойственных также чтению про себя, и, следовательно, подготовит эту форму чтения.

**Обучение чтению про себя**

В основе обеих форм чтения лежат речедвижения. При чтении вслух, внешне выраженной форме чтения, они полностью проявляются. При чтении про себя речедвижения свернуты и функционируют лишь в рудиментарной степени. Существует такая взаимосвязь: чем лучше выражены и отработаны речедвижения при чтении вслух, тем больше шансов их «снять» при чтении про себя. В курсах обучения ускоренному чтению про себя на родном языке предпринимаются специальные усилия для полного освобождения читающего от речедвижений, так как установлено, что они замедляют ход чтения. При обучении чтению про себя на иностранном языке в школьных условиях не делается упор на скорость чтения. Поэтому обучение чтению вслух и связанное с ним развитие речедвижений не воспринимается как помеха, а скорее как помощь, обеспечивающая четкость и правильность восприятия графики, что, в свою очередь, стимулирует качество понимания.
Приобщение к чтению про себя начинается уже на начальном этапе, являясь подчиненной формой чтению вслух. Иногда оно используется как определенная стадия обучения чтению вслух, когда процесс восприятия и понимания еще не стали симультанными; учащиеся глазами пробегают текст, схватывая его общее содержание, отыскивая адекватную интонацию (II режим чтения вслух). Затем чтение про себя начинает «пробиваться» как самостоятельная деятельность сначала в небольшом объеме, а потом расширяясь от класса к классу.

При этом нужно подчеркнуть, и опыт лучших учителей подтверждает, что чтение представляет собой вид речевой деятельности, в связи с которым в средней школе можно добиться вполне ощутимых результатов, т. е. может быть достигнут уровень, который будет стимулировать дальнейшее чтение, создавая стойкую потребность в нем, ибо чем больше учащийся читает, тем охотнее и лучше он читает. В этом случае его любовь к чтению, приобретенная в родном языке, распространяется на иностранный.

Чтобы приобщить учащихся к чтению на иностранном языке, необходимо, во-первых, стимулировать мотивацию чтения, во-вторых, обеспечить успешность его протекания при помощи соответствующих заданий к упражнениям. Эти моменты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Для развития мотивации чтения исключительную роль играет качество текстов. Их практическое, общеобразовательное, воспитательное значение может проявиться только в том случае, если они импонируют учащимся. Многие методисты считают, что «текст приобретает для учащегося смысл, когда он может установить определенное соотношение между своим жизненным опытом и содержанием этого текста».

Прямолинейный и поверхностный дидактический текст учащиеся не проходят. Майкл Уэст считал, что интересный текст — главная предпосылка обращения учащихся к чтению на иностранном языке. В свою знаменитую учебную серию он включил самые увлекательные произведения мировой литературы.

Исследователями-методистами замечено, что учащиеся лучше справляются с более трудными, но увлекательными текстами, чем с легкими, но бесодержательными.

В учебник следует включать приключенческие и детективные тексты, чтобы учащиеся читали с удовольствием, наряду с ними — научно-популярные и социально-политические, несушие новизну. Важно при этом правильное соотношение нового и известного. На этот счет из работ по психологии вытекает следующее положение: 

«... одним из условий привлечения внимания к объекту является такая степень его новизны, при которой наряду с новыми элементами имеются и элементы, оказывающиеся для учащихся в какой-то мере

1 Данилев М. Х. Чтение на иностранном языке // Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. М. М. Васильева, Е. В. Смирнова. — М., 1967. — С. 244.
знакомыми». Нужно, очевидно, соблюдать такой принцип в отношении содержания текстов: предлагать для чтения тексты, конкретизирующие и расширяющие уже известную информацию. В этом смысле благоприятны тексты, повествующие о контактах граждан нашей страны с гражданами страны/стран изучаемого языка. В этих текстах страноведческий аспект, несущий новое, органично переплетается со знаковыми фактами нашей действительности. Такие тексты могут относиться к различным аспектам социально-политической, экономической и культурной жизни. Например, текст о встрече глав правительств, о гастролях наших артистов, художников, музыкантов в стране изучаемого языка или участие деятелей культуры — иностранцев в симпозиумах, фестивалях, турнирах, имеющих место в нашей стране.

Равновесие между новым и известным в содержании несут также тексты социально-политического характера, подобранного из свежих газет и журналов. В них известные стороны действительно рассматриваются с позиции сегодняшнего дня, например такие постоянные проблемы, как «Борьба за мир», «Освоение космоса», экологические проблемы и т. д., конкретизируются в статьях: «Велогонка мира ... года», «Новый международный экипаж в космосе» и прочие. Само собой разумеется, что актуальный материал не может быть включен в УМК, так как он сразу же устаревает. В УМК следует включать тексты, отражающие устойчивые события, но не утратившие значения для настоящего. Что касается актуального материала из газет и журналов, то он должен постоянно сопровождать курс обучения чтению про себя. При этом мотив чтения актуального материала нужно специально формировать, предлагая учащимся статьи и заметки, отражающие самые значительные факты действительности в момент их свершения или по свежим следам. Только в этом случае чтение на иностранном языке вписывается в общий информативный процесс и приобретает как общественно, так и личностно-значимый смысл для учащихся.

В учебниках важно увеличить количество текстов, отражающих межпредметные связи, в которых известное и новое оптимально сочетаются. Это могут быть в основном научно-популярные тексты, углубляющие информацию, с которой учащиеся познакомились ранее по другим предметам. Такую роль могут, например, выполнять текст на немецком языке о Мартине Лютере с его непримиримым «Я здесь стою», актуализирующий события Крестьянской войны и Реформации XVI века, которых учащиеся касались раньше на уроках истории. Текст о Жанне Д’Арк напомнит о событиях средневековой Франции, даст новые сведения о национальной героине народа, имя которой ученикам известно из уроков истории.

Для вызова и поддержания мотивации важна также и мера доступности текстов. Ведь объективно интересный текст, если он

содержит непреодолимые трудности, теряет в глазах учащихся всякую привлекательность. В этой связи вставает вопрос об адаптации, без которой невозможно представить себе школьный курс чтения.

Нам представляется, что адаптация имеет объективный характер при чтении про себя на иностранном языке; вне зависимости от того, приспособлен ли текст авторами учебника к возможностям учащихся, учащийся его сам адаптирует в соответствии со своим языковым и жизненным опытом, прогулка непонятное или исколокывая его приблизительно, по-своему.

Самoadаптация имеет место и при чтении на родном языке. Читая, например, в юношеском возрасте «Войну и мир», читатель расставляет свои акценты: более внимательно читает «мир» или «войну». При этом происходит невольное сокращение или самоадаптация, соответствующая возрастным и психологическим интересам, а также предварительным знаниям. Самoadаптация происходит и в сфере языка: читатель опускает неизвестные ему слова, связанные, например, с военным искусством, и т. д. Надо сказать, что адаптация развивается параллельно с компенсацией смысла, которая носит тоже индивидуальный характер, благодаря чему «утечка» смысла не столь велика. Понятно, что тем более важно на существование имеет управляемая, рациональная адаптация, облегчающая восприятие и понимание иноязычного текста. Адаптация перекидывает мостик между текстом на иностранном языке и читателем. Важно подчеркнуть, что она представляет собой гибкое явление, ее мера уменьшается в связи с прогрессом учащихся в иностранном языке вообще и в чтении в особенности.

Способы адаптации можно ранжировать следующим образом, если считать целью чтение оригинальных произведений средней трудности:

1) искусственные тексты, написанные авторами УМК на основе активного языкового минимума, представляющие свободное переложение оригинального текста;  
2) облегченные оригинальные тексты за счет купюр; при этом упрощается как композиция, так и языковой материал;  
3) оригинальные тексты средней трудности, восприятие и понимание которых облегчается за счет комментария.

Если первые два способа предполагают облегчение текста и приспособление его к уровню читателя, то последний поднимает читателя до уровня понимания оригинального текста.

Мотивация, как известно, находится в прямой зависимости от осознания успешности выполняемой деятельности. Учащиеся должны чувствовать свой прогресс, заключающийся не только в понимании ими все усложняющихся текстов, но и в желании читать тексты большего объема. Представляется, что сформировать сложное умение чтения, включающее все обеспечивающие его частные умения, возможно только на развернутых текстах. Здесь имеет место кажущийся парадокс: чем больше протяженность текста, тем легче его понять (при прочих равных условиях). Объяснить этот парадокс
множо следующим образом: во-первых, вступает в силу стимулирующий понимание контекст, который вводит читателя в содержательно-смысловой план повествования, создавая предпосылки для прогнозирования, языковой догадки; во-вторых, простирает избыточность, т. е. один и тот же факт/явление или лицо характеризуются с разных сторон, с подробностями, при этом уменьшается плотность информации; наконец, по мере продвижения в чтении текста большего объема учащиеся чаще встречаются со словами, принадлежащими одной тематической области, что облегчает их семантизацию. Поэтому важно, по нашему мнению, предусматривать в курсе чтения планомерное нарастание объема текста. Чтение коротких юмористических рассказов, небольших газетных заметок нужно сочетать с развернутыми повествованиями. Было бы целесообразным установить нормы для этапов обучения, примерно такие: к концу начального этапа — 2 страницы, к концу среднего этапа — 3—4 страницы, к концу старшего этапа — 4—5 страниц. Чтение этих текстов не должно растягиваться во времени: оно должно охватывать один-два урока и в промежутке — домашнее чтение. Тогда продвижение в чтении будет заметно учащимся и принесет им удовлетворение.

Стимулировать успешное чтение про себя планомерно усложняющихся и увеличивающихся в объеме текстов должна соответствующая система упражнений.

Характер упражнений в чтении про себя определяется видом чтения, степенью языковой трудности текста и этапом обучения иностранному языку.

Как говорилось выше, в настоящее время в методике обучения чтению в средней школе приняты три вида чтения, подробно охарактеризованные в исследованиях С. К. Фоломкиной: изучающее, ознакомительное и просмотровое.

Изучающее чтение представляет собой внимательное вчитывание, проникновение в смысл при помощи анализа текста. Анализ может проводиться на понятном предложении, с тем чтобы показать учащимся, как «работает» грамматика, которую они усваивают; и анализ может проводиться на непонятном предложении, когда через анализ учащийся идет к его пониманию. Во втором случае выделяются формальные грамматические признаки, что и помогает пониманию. Изучающее чтение является, прежде всего, самостоятельной целью обучения чтению, так как в жизни читатель часто может попасть в положение, когда ему нужна точная информация, например при чтении научно-технических текстов. Изучающее чтение одновременно является средством обучения чтению, ибо оно представляет собой максимально развернутую форму чтения, при которой оттачиваются все приемы чтения, развивается «длительность» ко всем сигналам, исходящим от текста; оно практикуется обычно на небольших по объему текстах определенной степени трудности, так как главная задача — качественная сторона чтения, полнота и точность понимания.
При ознакомительном чтении целью является извлечение основной информации (приблизительно 70%), при этом делается ставка на воссоздающее воображение читателя, благодаря которому частично восполняется смысл текста. Для ознакомительного чтения подбираются большие по объему тексты и тогда вступает в силу языковая избыточность. Навыки, приобретенные при изучающем чтении, используются при ознакомительном чтении.

Наконец, просмотровое чтение, в результате которого читатель получает самое общее представление о содержательно-смысловом плане текста: о чем идет в нем речь. В естественном процессе коммуникации этот вид чтения выполняет важную роль: из большой массы печатной информации выделяется нужный объект чтения, исключается необязательное и второстепенное. К просмотровому чтению прибегают в профессиональной и бытовой сферах жизни, например при чтении газет и т. д. Этот вид чтения предполагает высокий уровень сформированности умения чтения, развитую споспособность к обоснованному предвосхищению по скупым языковым и неязыковым средствам, большую скорость восприятия. В школьном курсе чтения на иностранном языке просмотровое чтение используется лишь как предварительная фаза изучающего и ознакомительного видов чтения для определения общей темы и уменьшения тем самым меры неопределенности. К просмотровому чтению учащихся следует приобщать при чтении газет.

Итак, все три вида чтения практикуются в средней школе (в программе указаны два — чтение с общим охватом содержания и чтение с полным пониманием), но их удельный вес различен. Преобладающим видом чтения является ознакомительное чтение, в этом проявляется общий принцип аппроксимации, предполагающий необходимые компромиссы и «снисходительность», вытекающие из реальных условий обучения иностранному языку. Изучающее чтение и просмотровое чтение также развиваются, хотя и занимают подчиненное место в системе обучения чтению, они в основном поддерживают и «питают» ознакомительное чтение.

В опыт учащихся виды чтения вводятся при помощи соответствующих заданий. Вслед за И. Л. Бим мы полагаем, что при обучении чтению текст сам по себе лишь некая потенция, овладеть его содержанием с необходимой степенью полноты, точности и глубины помогают учащимся задания, преобразующие этот текст в конкретное упражнение. При этом задания не только нацеливают внимание читающего на получение конечного результата (например: «Прочти и выяви главную мысль»), но и предопределяют характер протекания чтения («Читая, выявить все приметы времени»). Таким образом, задания являются существенным рычагом управления чтением, стимулирующим и контролирующим понимание, они обусловливают также вид чтения. Поэтому формулировка заданий к тексту — ответственный момент. Они должны быть построены с учетом характера чтения как вида речевой деятельности, венцом которой является понимание.
При чтении на родном языке понимание, как известно, внешне не проявляется, оно совершается во внутренней речи. Читатель может с напряжением решать смысловые задачи, размышлять, эмоционально переживать прочитанное, не обнаруживая этого. Только при обучении чтению от учащихся требуется внешне проявлене понимания, его объективизация; в противном случае учителю невозможно было бы управлять развитием этого умения, обусловливая прогресс в чтении. При этом, однако, нарушается целостность чтения про себя. Правда, в современной методике найден прием, который позволяет в какой-то мере «ограть от вмешательства извне» процесс учебного чтения про себя. Это ключи к заданиям — важнейший инструмент самоконтроля; с их помощью результат решения смысловой задачи, хотя и проявляется внешне, но только для самого читающего; благодаря этому более последовательно сохраняется характер чтения про себя. Например: «Прочитайте текст, найди в нем предложение, в котором, по твоему мнению, заключена главная мысль. Проверь себя по ключу».

Во всех прочих заданиях способы доказательства понимания должны также носить по возможности прямой и непосредственный характер. Иногда достаточны жест, символика, поступок, дословная цитата. К продуктивным способам доказательства понимания — пересказам текста, описаниям картинок, характеристикам действующих лиц, развернутым ответам на вопросы на иностранном языке — следует прибегать в минимальной степени, т. е. тогда, когда без них невозможно обойтись. Ведь плохой пересказ прочитанного на иностранном языке может создать ложное представление о понимании, скомпрометировать его. (В практике обучения чтению еще бывает злоупотребление продуктивными формами работы. Учителю иногда кажется, что только пересказы текста на иностранном языке — истинное свидетельство понимания. Надо, однако, иметь в виду: пересказ текста уместен при развитии навыков и умений говорения, где текст используется как опора будущего высказывания. При помощи специальных заданий исходный текст преобразуется постепенно в «свое» мотивированное высказывание. См. об этом § 3 этой главы). Для стимулирования и контроля понимания при чтении возможно использование продуктовых форм на родном языке, которые вводятся заданиями типа: «Прочитайте текст и скажите по-русски, что вы узнали о ...».

В заданиях к текстам для чтения про себя отражается также их языковая сложность. При обучении чтению учащимся предъявляются тексты как со снятыми, так и с неснятой трудностями, при этом главным остается решение смысловых задач. Задания, фиксирующие внимание на языковом материале и снимающие языковые трудности, выполняют роль средства и носят подчиненный характер. Ниже предлагаются задания к текстам для чтения (при этом обобщается опыт авторов УМК по немецкому, английскому, французскому и испанскому языкам).

I. Задания, связанные с контролем понимания текста.
— Прочитайте текст и покажите соответствующие предметы на картинке.
— Прочитайте текст. Выберите из данных здесь картинок ту, которая соответствует содержанию текста; назовите ее номер (поднимите сигнальную карту с соответствующим номером).
— Прочитайте текст и предложения под чертой. Укажите с помощью сигнальной карты номер предложения, которое не соответствует содержанию текста.
— Прочитайте текст и предложения под чертой. На листке бумаги с номерами предложений поставьте знак +, если предложение соответствует содержанию текста, и знак —, если не соответствует.
— Прочитайте предложения и поставьте на листе рядом с номером предложения знак +, если то, о чем вы читаете, соответствует действительности и вы можете это отнести к себе. Если нет, ставьте знак —.
— Прочитайте текст и пронумеруйте картинки в соответствии с последовательностью разворачивающегося содержания.
— Примыкают к этим так называемые «поступочные» упражнения, задания которых подсказывают конкретные действия:
— Прочитайте текст и нарисуйте ... (или вариант: подберите картинку, соответствующую содержанию).
— Прочитайте текст и решите содержащиеся в нем арифметические задачи.
— Прочитайте текст-инструкцию и сделайте сами это елочное украшение.

В настоящее время чаще при обучении чтению используются тестовые задания, в которых применяется символика, т. е. цифры и буквы для проявления понимания. Исследователи тестовой методики применительно к чтению иноязычных текстов доказали, что тесты являются не только эффективным инструментом контроля, но и адаптации. С их помощью учащиеся могут читать с пониманием большее по объему тексты, и навыки и умения чтения формируются при этом значительно быстрее, что положительно сказывается на мотивации чтения. Чаще всего в связи с чтением используются тесты множественного выбора и тесты на сопоставление. В самом корпусе теста множественного выбора, в одной из его альтернатив подсказан материал, нужный для доказательства (в нашем примере эти альтернативы выделены).

Tinko lernt rechnen

I. Bekommt die Schule, wo Tinko lernt,
   a) ein Paket aus Berlin,
   b) einen Brief aus Polen,

1 См.: Розенкранц М. В. Использование тестовой методики при обучении чтению иноязычных текстов.— Хабаровск, 1984.
c) ein Telegramm aus Moskau,
d) ein Geschenk von den Paten.

II. Was für ein Brief ist das? Das ist
a) ein Brief von einem Brieffreund,
b) ein Brief für den Philatelistenklub,
c) eine Einladung, nach Polen zu kommen,
d) ein Brief aus einer Nachbarschule.

III. Wer ist nach Polen eingeladen?
a) Tinko, obwohl er kein guter Schüler ist.
b) Sein Freund Murmelaue.
c) 20 beste Schüler.
d) Der Deutschlehrer.

IV. Was macht Murmelaue, um Tinko zu trösten?
a) Er bittet den Pionierleiter, Tinko mizunehmen.
b) Er hilft ihm, in Mathe gute Noten bekommen.
c) Er lädt Tinko ein, mit ihm aufs Land zu fahren.

На карточке учащихся появляются всего четыре буквы — b, c, d, b — точное свидетельство понимания текста.

В текстах на сопоставление также весь материал, требуемый для подтверждения понимания, дается в готовом виде; учащиеся должны только его упорядочить, соотнести правильно колонки. Например: «К каждому указанному слева действующему лицу добавь номер его реплики».

1. Die Lehrerin 1. Ja, ich habe noch ein Heft. Hier,
2. Dieter 2. Hast du noch ein Heft?

За скуской азбукой, используемой в этих заданиях для демонстрации понимания, стоит сложная интеллектуальная деятельность читателя с текстом: анализ, синтез, сравнение, предвосхищение, умозаключение, цифра, буква, знак (+ или —) — это лишь небольшая часть айсберга, оказавшаяся на поверхности. Задания такого типа можно направить на переработку информации любой степени глубины. При помощи теста множественного выбора, например, можно сконцентрировать внимание читателя даже на стилистических и композиционных особенностях текста, привлечь внимание к подтексту и т. д. Например: к тексту «Трое в лодке» (английский язык) дается тест, предполагающий привлечение внимания к характерной особенности стиля: «Какой из абзацев содержит (1, 2, 3 и т. д.) ироническое преувеличение?» Или тест, связанный с определением психологии героя: «К какому типу людей относится герой рассказа?» — а) трусливый, б) мужественный, в) мнительный, г) самоуверенный.

II. Задания, предполагающие цитирование из текста. Точное цитирование — убедительное доказательство понимания без использования продуктивных форм работы; цитируя, читатель использует
готовый материал текста, выбрав его в соответсви с смысловой задачей. При цитировании чтение про себя сочетается с чтением вслух (а иногда и с письмом). Упражнения в цитировании занимают большое место в работе над чтением. Иногда цитирование служит только средством выявления, насколько в сущности был прочитан текст. В этом случае задание направлено на то, чтобы отыскать в тексте предложение, подсказанное русским эквивалентом. Например: «Найдите в тексте предложения, соответствующие следующим русским предложениям». Цитаты могут приносяться для подтверждения/опровержения явлений фактического характера и для решения проблемных вопросов. Цитирование имеет место на всех этапах обучения. Например, в 7-м классе при чтении сказки задание может быть таким (немецкий язык): «Прочитайте тексты. Для того чтобы определить, поняли ли вы прочитанные тексты, найдите: а) в первом тексте предложение, в котором заключена просьба к вам; б) во втором тексте предложение, из которого ясно, почему лиса не смогла сразу схватить петуха; в) в третьем тексте предложения, из которых видно, что лиса хотела уговорить петуха спуститься к ней».

На среднем и особенно старшем этапе цитирование свидетельствует о глубине понимания текста. Оно может быть связано с разными видами чтения. В связи с просмотром прочитанных цитата служит для названия общей идей текста, например: «Найдите в тексте предложения, раскрывающие, что символизирует скульптура Фрица Кремера». Или: «Найдите в тексте предложения, в котором, по вашему мнению, заключена главная мысль» (немецкий язык, 9-й класс).

В связи с ознакомительным чтением задания стимулируют цитирование, предполагающее переработку основной информации текста, почти по каждому абзацу, например: «Выпишите из каждого абзаца текста “Лейпциг” одно предложение, которое выражало бы содержание этого абзаца. В целом, эти предложения должны наиболее ярко характеризовать город» (немецкий язык, 8-й класс). В связи с ознакомительным чтением осуществляется цитирование по пунктам предложенного плана к тексту, например: «Прочитайте план к данному тексту и подберите к каждому пункту плана предложение, иллюстрирующее его».

Наконец, некоторые задания по цитированию соотносятся с изучающим чтением, предполагающим полную переработку информации, например: «Прочитайте письмо А. и скажите, почему ей захотелось стать врачом. Обоснуйте свое мнение словами А.» (немецкий язык, 9-й класс).

В некоторых случаях через цитирование текста происходит связь чтения со устной речью. Например: «Выпишите из текста предложения, с помощью которых можно дать развернутый ответ на вопрос, приведенный в заголовке». Правильная расстановка дополнительного материала и создание органического текста предполагает много-, кратный перебор предложений основного текста и дополнений к
нему, «взвешивание» смысла, что в конечном итоге углубляет понимание.

III. Задания, связанные с составлением плана к тексту.
— Составьте план к данному тексту.
— Упорядочите пункты плана в соответствии с последовательностью повествования.
— Определите, сколько смысловых частей можно выделить в тексте.
— Составьте план в виде тезисов, используя предложения текста.

IV. Задания, связанные с вопросо-ответными упражнениями. Они занимают большее место среди упражнений, стимулирующих и контролирующих понимание текста. Вопрос, как известно, обладает большой тонизирующей силой в мышлении: он стоит у истоков проблемы. Как утверждают логики и психологи, при вопросе не только запрашивается, но и сообщается информация в общей форме. Например, в вопросе к тексту: «Зачем туристы поехали в Эрфурт?» — подсказаны конкретные факты: действующие лица (туристы), куда они поехали (Эрфурт), кроме того, в вопросе сообщается также, что в тексте названа цель поездки туристов. Таким образом, вопрос уменьшает меру неопределенности, он жестко управляет вниманием читающего.

Существует много разновидностей вопросов, направленных на выявление понимания. С методической точки зрения они имеют разную «цену». Возможны вопросы к тексту, предполагающие в ответе цитату, т. е. готовый материал. Довольно типичны в этой связи задания: «Прочтайте текст и найдите в нем ответы на вопросы». Выполнение задания такого рода может достаточно надежно показать понимание.

Возможны вопросы, вводящие текст-загадку. Ответ на вопрос обычно лаконичен: просто отгадка, за которой, однако, стоит внимательное и заинтересованное чтение, учет всех подробностей.

Примеры заданий такого типа:
— Определите, из какой сказки взят этот отрывок.
— Выясните, почему текст так называется.
— Прочтайте и скажите, о ком эта статья.

При ответе на вопрос, требующий свободного ответа, возможен ответ на родном языке, так как главное — дать учащимся возможность доказать свое понимание прочитанного, а не показать умение оформить ответ на иностранном языке.

Особую группу составляют вопросо-ответные упражнения, связанные с игрой слов. Здесь смысловые задания объединяются с языковыми. Например: «Прочитайте и скажите, почему в поисках ягод (die Beeren) Шнап нашел Медвежонка (den Bären)? Что он перепутал?»

Pourquoi le garçon n'a-t-il pas remis la lettre au boucher? (Parce que le père a dit de lui donner la lettre dans ses propres mains (собственные руки), et les mains du boucher n'étaient pas propres (чистые).

Многое зависит также от места вопроса: ставится ли он до текста и после него. Вопрос, ставящийся перед чтением текста, направляет внимание читающего, он обнаруживает тему рассказа, снижая тем самым меру неопределенности. Послетекстовый вопрос способствует переработке конкретной информации, помогает выявить главное и существенные детали.


Серия смысловых вопросов к основному содержанию определяет ознакомительный характер чтения.

Вопросы к фактической стороне текста и к подтексту, а также к деталям предполагают изучающее чтение.

Существенно в связи с вопросо-ответными упражнениями и то, кто задает вопросы: учитель, автор учебника или учащиеся друг другу. Последний вариант вопросо-ответных упражнений незаслуженно слабо представлен в опыте обучения чтению про себя. А ведь умение задать смысловой вопрос по тексту — доказательство его правильного понимания1. Важно только разумно мотивировать этот вид деятельности, предложив, например, учащимся читать разные тексты; в этом случае вопросы, обращенные друг к другу по поводу прочитанного приобретают естественный смысл: «Что ты читал (а)? О чем речь? Кто действующие лица? Почему он (она) так поступил? Он (она) правильно поступил? Понравилось ли тебе...? Почему понравилось/не понравилось?» Обязательным условием такой взаимной постановки вопросов при чтении является прочный навык построения учащимися вопросительной конструкции, который должен планомерно развиваться.

V. Важное место занимают упражнения, направленные на развитие способности предвосхищения.

Этот вид упражнений предполагает использование продуктивных форм работы. Опорой служат при этом содержание абзаца, заго-

1 См.: Клычкина Е. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке.— М., 1983.
ловок, иллюстраций. Выполнение таких заданий обеспечивает условия для последующего понимания. Приведем несколько примеров заданий такого типа:

— Прочитайте первый абзац текста и скажите, что, по вашему мнению, сделает вторая дочь.

— Прочитайте заголовок и скажите, о чем пойдет речь в этом тексте.

— Прочитайте первый абзац текста. Как вы думаете, что подарит Эрнст Тельман своей дочери Ирме? Затем прочитайте текст до конца и скажите, в какой мере подтвердились ваша догадка.

VI. Задания, направленные на создание различных форм компрессии текста.

В реальной жизни, особенно в ее профессиональной и учебной сферах, приходится часто конспектировать тексты, проникая в их суть, выделяя существенное. В результате такой переработки получается вторичный текст, в котором наглядно и выпукло представлены основные идеи первичного текста. Эти вторичные тексты замещают во внеречевой деятельности подробные оригиналы.

В зависимости от коммуникативной задачи используются при этом разные формы компрессии: рефераты, аннотации, резюме, рецензии. Р e ф е р а т оперативно знакомит читателя с основным содержанием оригинала; а н н о т а ц и я представляет тему оригинала, в ней указан адресат информации; р е з ю м е в н е с т и я выражает оценку читателем произведения, в ней приводятся конкретные факты из первичного текста для доказательства своего мнения; р е з ю м е содержит выводы из содержания оригинала.

При овладении чтением на иностранном языке компрессия текста чрезвычайно полезна. Самый процесс сжатия текста, перебор и отбор фактов и идей исходного текста и их материальной языковой оболочки является активным мыслительным процессом, при котором происходит глубокое проникновение в смысл. Результат компрессии исходного текста, выделение его квинтэссенции — наглядное свидетельство понимания/непонимания. Кроме того, вторичные тексты, так же как и в родном языке, могут быть использованы учащимися при подготовке устного высказывания на соответствующую тему.

В школе различные формы компрессии текста следует связывать с видами чтения, прежде всего с просмотровым и ознакомительным. Так, аннотация может стать результатом просмотрового чтения, поскольку назначение этого вида чтения — выявление главного предмета изложения. Соответствующие задания формулируются следующим образом:

— Прочитайте два-три газетных сообщения и расскажите, о чем в них речь, кому они могут быть адресованы.

— Прочитайте несколько заметок, стараясь понять в целом, о чем в них идет речь, а также для кого их содержание может быть интересным.

— Прочитайте текст, определите главную мысль, скажите, представляет ли этот текст интерес для...
Результатом ознакомительного чтения могут быть рефераты и рецензии; рефераты составляются обычно в связи с научно-популярной литературой, рецензии — с художественной и научной. Рецензия передает аргументированное мнение о содержании исходного текста, представляя собой свободное высказывание, в котором для обоснования отдельных положений приводятся цитаты из текста. Рецензию рекомендуется составлять на иностранном языке, снабдив учащихся языковым материалом для выражения своего отношения к произведению и его оценки.

Заданием, предваряющим собственно рецензирование, может быть анализ готовых рецензий под таким углом зрения:
— Прочитайте рецензию на рассказ (кинофильм, телепередачу), проследите, как в ней сочетается выражение субъективного мнения с привлечением данных из рассказа;
— Выведите, как выражается критическая оценка в рецензии, как она аргументируется.

Задания в собственно рецензировании:
— Прочитайте текст и скажите, в чем его главная идея.
— Оцените описание природы, эпохи, места действия.
— Определите позицию автора.
— Что вы думаете об отношении автора к событиям, героям рассказа?
— Понравился ли вам рассказ? Обоснуйте свое отношение к нему.

Занятия различными формами компрессии текста следует начинать на среднем этапе, увеличивая их удельный вес на старшем. Как показывает опыт лучших учителей, учащиеся с интересом занимаются компрессией текстов, так как этот вид деятельности соответствует их растущему интеллекту. Если его проводить регулярно, с постепенным нарастанием трудностей, то учащиеся будут заметно прогрессировать, что, в свою очередь, повысит мотивацию чтения.

Так обстоит дело с упражнениями, связанными с решением смысловых задач при чтении про себя.

Обычно языковые сложности снимаются до чтения текста в лексико-грамматических упражнениях. Создается, казалось бы, ситуация, при которой, как в родном языке, учащиеся могут сразу же сосредоточиться на содержании текста. Однако понятие «снятые трудности» в живом учебном процессе носит относительный характер. Даже на начальном этапе, когда в распоряжение учащихся поступает сравнительно небольшой языковой материал, проявляется различие в индивидуальном опыте учащихся: одни учащиеся могли забыть какую-то часть пройденного, и это обернулось трудностью при чтении, для других — известный материал в новых комбинациях выглядит как незнакомый. Поэтому при чтении текста следует сначала выяснить, как обстоит дело с языковым материалом. Для этого нужно побудить учащихся при первом чтении текста вычленить свои индивидуальные трудности и обратиться к учителю или соученику за разъяснени
ними; только после этого можно приступить к работе над содержанием текста.

Само собой разумеется, что невозможно обеспечить весь школьный курс обучения чтению текстами со снятыми трудностями. По мере продвижения учащихся в изучаемом языке увеличивается объем и сложность текстов. Актуальной становится задача — научить учащихся самостоятельно справляться с языковыми трудностями; ведь чтение про себя происходит чаще всего, когда учащийся находится наедине с книгой, без всяких посредников. Важно поэтому предусмотреть задания языкового характера, направленные на выделение этих трудностей самими учащимися и на вооружение их способами преодоления их, что является предпосылкой решения смысловых задач. В этой связи большую роль играют, в частности, задания, связанные с оперативной переработкой грамматической информации, затрудняющей понимание; с обеспечением языковой и контекстной догадкой, т. е. с пассивным и потенциальным словарем; с рациональным использованием словаря и лингвострановедческого справочника. Все эти задания рассмотрены в данном пособии в соответствующих разделах, связанных с обучением грамматической и лексической сторонам чтения. Они заключаются главным образом в аналиze, опирающемся на формальные сигнальные признаки грамматических явлений и словообразовательные элементы слов и указательную силу контекста. Учащимся предлагаются также задания, стимулирующие их рациональное пользование двуязычным словарем. В УМК по немецкому языку приведены памятки, стимулирующие развитие языковой догадки и показывающие, как последовательно пользоваться словарем. Эти памятки — хороший советчик учащимся, целесообразно их разработать и по другим языкам. Помимо двуязычного словаря, учащиеся должны пользоваться лингвострановедческим справочником, представляющим в их распоряжение слова-понятия, специфичные для изучаемого языка. Знание значения этого пласта словаря значительно повышает указательные возможности контекста и, следовательно, углубляет понимание текста в целом.

Следует подчеркнуть, что задания, связанные со снятием языковых трудностей, по-разному соотносятся с видами чтения. Изучающее чтение предполагает выполнение заданий всех трех типов, т. е. направленных на переработку грамматической информации, на обеспечение языковой догадки и на рациональное использование словаря и справочной литературы. При этом виде чтения происходит максимальная «разборка и сборка» языка (А. А. Леонтьев). Выполнение этих заданий часто завершается выборочным переводом текста. Задания языкового характера предполагаются заданиям смыслового характера. Например: «Чтобы полностью понять текст, выполните следующие задания: а) вычлените сложноподчиненные предложения из данного текста и определите их вид (их четыре в этом тексте); б) определите значения подчеркнутых слов на основе знакомых корней, а также по контексту» и т. д.

Задания языкового характера в связи с ознакомительным чте-
ннем немного; это определяется тем, что ознакомительное чтение строится в основном на усвоенном материале, и, кроме того, предполагается, что учащиеся умеют обходить трудности. Для того, чтобы придать этому виду чтения синтетический, целостный характер, в настоящее время все больше практикуется сообщение незнакомого материала на полях и в сносях. Языковые задания в связи с ознакомительным чтением сводятся к стимулированию языковой догадки. В связи с просмотровым чтением языковые задания не предусматриваются: при этом исходят из предположения, что для выявления общей идеи текста языковой опыт учащихся достаточен, что актуализация языковых знаний происходит во внутренней речи непроизвольно, без руководства со стороны.

В целом выполнение языковых заданий к тексту как предпосылка нахождения смысла развивает филологические навыки учащихся, повышает общеобразовательный и развивающий эффект чтения и вносит тем самым существенный вклад в общую культуру чтения.