

Глава VII
ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

**§ 1. Краткая психологическая характеристика чтения
как одной из форм письменного общения**

Чтение как «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» (см.: Клычникова З. И., 1973, с. 6), представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, складывающуюся из восприятия и понимания текста, причем самое совершенное (зрелое) чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания. Зрелое чтение отличается также сформированностью умений «читать незнакомый аутентичный текст без посторонней помощи, в нужном темпе, с правильным пониманием и для многих целей» (Колонен V., 1985, p. 21).

Для понимания иноязычного текста предполагается, кроме того, наличие определенной перцептивно-смысловой базы, т. е. владение набором фонетических, лексических и грамматических информативных признаков, которые делают процесс опознавания мгновенным. Если такая база не создана или оказалась недостаточно прочной, то перцептивные действия читающего принимают развернутые формы и выполняются с большим или меньшим интервалом, затрудняющим или вовсе нарушающим извлечение информации.

Обратные связи, регулирующие сенсорно-перцептивные механизмы, позволяют корректировать воспринятый образ в соответствии с оригиналом, а если такое умение недостаточно развито, то поступление обратных связей опосредуется рядом промежуточных звеньев — поиском звукобуквенных ассоциаций, дифференциацией фонем, различением зрительных признаков слов и предложений, стремлением к внутреннему артикулированию.

Известно, что глаз читающего осуществляет в норме короткие скачки, между которыми происходят устойчивые фиксации на объекте с целью извлечения информации. Наблюдения за движениями глаз показывают, что они делятся на два типа: 1) поисковые, установочные и корректирующие движения; 2) движения, участвующие в построении образа и опознавании воспринимаемого объекта (см.: Красногорский Н. И., 1954). У начинающего чтеца глаза не только движутся вперед, но и делают обратные (регрессивные) движения, которые свидетельствуют о слабо развитой технике чтения, о неумении преодолевать направленность внимания на внутреннее проговаривание и о том, что восприятие не получило должной за-

вершенности. При чтении вслух длина пауз, так же как и количество регрессий, увеличивается. Некоторые психологи связывают данный факт с громоздкостью процесса произношения, а также со стремлением читающего к доступности и выразительности, поскольку чтение вслух, как правило, выполняется для других (см.: Егоров Т. Г., 1953).

Если обратиться к речевым механизмам чтения, то, так же как и в устном общении, огромную роль здесь будут играть речевой слух, прогнозирование и память, хотя проявляют они себя несколько иначе. Роль речевого слуха в процессе чтения определяется особенностью звукобуквенной системы печатного текста. Читающий должен владеть звукобуквенными ассоциациями, уметь вычленять звуки из речевого потока и дифференцировать их. Фонематический слух выполняет при этом особо важную функцию, способствуя успешному восприятию и дифференциации звукового состава слов. В затруднительных случаях читающий прибегает для этих целей к аналитико-синтетическим операциям.

Вероятностное прогнозирование — «мысленный обгон в процессе чтения» (И. М. Фейгенберг) — как неотъемлемый компонент активной мыслительной деятельности также определяет успешность восприятия и понимания в любых видах чтения.

Прогнозирование способствует созданию у учащихся установки эмоционального настроения, готовности к чтению (см.: Westhoff G. L., 1987).

Необходимым условием прогнозирования являются наличие и систематизация прошлого опыта. Чем опытнее читающий, тем точнее будет у него антиципация содержания.

Чтение связано, как уже упоминалось, со сложным процессом поиска и выбора информативных признаков из ряда возможных, что зависит от наличия ассоциативных связей, установленных в результате прежнего речевого опыта, от умения пользоваться ими избирательно, освобождаясь от «несущественных признаков и побочных связей» (Лурия А. Р., 1975, с. 220).

Успешность вероятностного прогнозирования зависит от соотношения между известными и неизвестными словами, от степени знакомства с темой — условиями в равной степени важными и для устного общения, но, кроме того, от умения пользоваться мгновенным выбором решения из ряда вероятностных гипотез.

Гипотезы составляют один из механизмов поиска. Читающий совершает мыслительную деятельность, сущность которой удачно определил Ж. Пиаже. Она предполагает наличие «вопроса, дающего направление поиску гипотезы, которая кладется в основу решения, и контроля, определяющего их выбор» (Piaget J., 1947). Выпадение какой-либо части из этих операций делает процесс восприятия крайне несовершенным, а иногда и невозможным. Если выпадает направляющее внимание, то исчезает контроль

за нормальным ходом мышления и соответственно нарушается коррекция ошибок.

При неумении найти подтверждение выдвинутой гипотезе, сменить ее или уточнить восприятие становится пассивным и упрощенным, без должной обобщенности и критического анализа, что и подтверждает известное из жизненных наблюдений изречение «смотреть не значит видеть или слушать не значит слышать».

Понимание содержания происходит на основе ряда сложных логических операций, результатом которых являются установление связей в тексте и переход «от развернутых слов к смысловым вехам» (Соколов А. Н., 1968).

Ступенчатый характер понимания неоднократно анализировался в работах психологов: Лурия А. Р. (1975), Клычниковой З. И. (1973), Кармановой З. Я. (1994), Корниенко Е. Р. (1996) и др. Наиболее полно применительно к иностранному языку он был описан З.И.Клычниковой, которая выделила четыре типа информации, извлекаемой из текста (категориально-познавательная, ситуационно-познавательная, эмоционально-оценочная, побудительно-волевая), и семь уровней понимания.

Два первых уровня (уровень слов, уровень словосочетаний) свидетельствуют о приблизительном (по терминологии А. Р. Лурия «фрагментарном») понимании. Узнавая значение слов и словосочетаний в контексте, читающий получает представление о теме, которой посвящен текст. Операции, которые совершает начинающий читатель, отличаются определенной сложностью. Она возникает не только вследствие количественного расхождения словаря читающего с лексикой, наличествующей в тексте, но и по той причине, что многие слова употребляются в переносном значении и не обладают мотивированностью. Большую сложность представляют также многозначные слова, омографы, антонимы и синонимы.

Третий уровень (понимание предложений) более совершенный, хотя он также отличается фрагментарностью. Трудности понимания предложений связаны как с синтаксисом, так и с морфологией. Воспринимая предложение, учащийся должен расчлнить его на отдельные элементы, установить связь между ними и их роль в высказывании, опознать грамматические омонимы, особенно в служебных словах, и т. д.

Наиболее трудными являются дистантные конструкции, в которых одна часть сообщения отделяется от другой, непосредственно связанной с ней по смыслу: конструкции с инверсией, которые могут быть поняты после восстановления соответствий между последовательностью событий и последовательностью слов.

При восприятии дистантных конструкций читающий в уме производит перекодировку мелких единиц предложения в более крупные. Чем дальше разъединены воссоединяемые элементы, тем большая нагрузка падает на кратковременную память, замедляя процесс

понимания. Эти мыслительные операции требуют особой формы синтеза отдельных элементов и одновременной, а не последовательной обозримости всего предложения.

Четвертый и пятый уровни (понимание текста) автор связывает с видами чтения и с тем, к каким типам информации относится извлекаемое из текста содержание. Если к категориально-познавательной и ситуационно-познавательной, то это — чтение с общим/глобальным пониманием, если в тексте в той или иной мере отражена информация третьего и четвертого уровней, читающий достигает полного/детального понимания¹. Для понимания текста особую сложность представляет выделение строевых слов, которые выражают синтаксические связи и оформляют смысловые отношения, но не несут большой информативной нагрузки. Не случайно поэтому большинство психологов относят строевые слова к особо важным для понимания информативным сигналам, к «ориентировочным компонентам восприятия», помогающим упорядочить перцептивную деятельность в соответствии со структурой и логикой воспринимаемого текста (см.: Венгер Л. А., 1969, с. 124).

Шестой уровень — понимание содержательной и эмоционально-волевой информации, седьмой — понимание всех четырех типов информации, включая побудительно-волевою.

Два последних уровня должны свидетельствовать, по-видимому, о полной сформированности технических навыков (об умении читающего реагировать на всевозможные сигналы письменной коммуникации: заголовки, знаки пунктуации, особый шрифт, подчеркивание, схемы, таблицы, выделение абзацев, грамматические признаки слов и др.), об умении переключаться с одной мыслительной операции на другую, извлекать информацию, не выраженную эксплицитно.

Для выполнения этой последней коммуникативной задачи читающий должен уметь обобщать, находить связь между смысловыми кусками, выделять наиболее важное, «переходить в подтекст», достигать полноты, точности и глубины понимания (см.: Лурия А. Р., 1975, с. 174)². В результате всех этих операций читающий оценивает текст в широком социальном и культурном контексте, а само чтение характеризуется зрелостью, которую можно

¹ Четвертый и пятый уровни представляются нам наиболее уязвимыми в этой типологии не только потому, что они нечетко описаны самим автором, но и по той причине, что наличие эмоционально-оценочных или побудительно-волевых слов/предложений не влияет в значительной степени на языковые и структурно-композиционные характеристики текста, так как в любом языке их число невелико (см.: Рожкова Г. И., 1971).

² Точность включает в себя адекватность понимания языковой формы и содержания, полнота отражает количественную меру, а глубина проявляется в интерпретации извлеченной информации и в понимании подтекста (см. подробнее: Фолмкина С. К., 1987, с. 13).

в первом приближении оценить как пороговый продвинутый уровень сформированности коммуникативной компетенции (см.: Европейский языковой портфель, 1997).

§ 2. Техника чтения и формирование технических навыков

Хотя в реальном чтении процессы восприятия и понимания, как уже упоминалось выше, тесно взаимосвязаны, умения и навыки, обеспечивающие данные процессы, принято делить на две группы: а) технические навыки чтения; б) умения и навыки смысловой переработки воспринимаемой информации.

Технические навыки обеспечивают перцептивно-смысловую сторону чтения.

Знание звукобуквенных соответствий и умение прогнозировать развертывание языкового материала относятся, по мнению психологов, к основным механизмам техники чтения.

Отмечается, что, переходя к чтению, учащиеся допускают ошибки в артикуляции и интонировании там, где они устно их не делают. Объясняются эти ошибки трудностью сличения буквенных сигналов и их перекодировки в артикуляционные системы. Включение зрительного компонента нарушает недостаточно сформированный навык звукобуквенных связей.

Извлечение информации из печатного текста начинается, как уже упоминалось, с движений глаз по строке. Зрелый читатель делает 3—4 остановки, причем чередование скачков (саккадических движений) носит у него ритмический характер и распределяется примерно с равными интервалами (см.: Ярбус А. Л., 1965). Регрессивные движения глаз и длина пауз находятся в прямой зависимости от сложности текста и от коммуникативной задачи, которая стоит перед читающим. Если, например, необходимо пересказать текст непосредственно после его прочтения, учащиеся «придерживаются следующих операций: значительно медленнее читают текст, особое внимание уделяют структурным особенностям материала для уяснения того, из каких частей он состоит и как они между собой связаны, стараются понять принципы расположения текста, мысленно пересказывают себе прочитанное, фиксируют основные опорные пункты, стремятся придерживаться выделенных опорных пунктов при воспроизведении и т. д.» (Смирнов А. А., 1966, с. 58, 59).

Единицей восприятия у начинающего читателя является слово, хотя смысловая переработка воспринятой зрительно информации начинается с синтагм, которые объединяются затем в предложение, а те, в свою очередь, в смысловой кусок и, наконец, в текст. Восприятие более крупных единиц информации свидетельствует о наличии у читающего большого поля чтения.

Зрительные процессы чтения относятся к числу автоматизированных, т. е. таких, которые «протекают как бы сами собой, независимо от сознательных намерений чтеца» (Егоров Т. Г., 1953, с. 37). Однако такая автоматизация зрительных процессов характерна только для зрелого читателя, который отличается от начинающего сформированностью ряда умений и навыков. Например:

- наличием установки перед чтением;
- отсутствием неоправданных регрессивных движений глаз;
- редуцией внутреннего проговаривания;
- узнаванием слов по очертанию 3—4 букв (независимо от того, сколько других букв попадает во время остановки глаз в зону периферийного зрения);
- умением ориентироваться в любом контексте;
- использованием фонетически правильного чтения вслух;
- умением воспринимать более крупные единицы информации;
- направленностью внимания на содержание;
- владением разными видами чтения и различными способами переработки информации, так как «понятно в самом широком смысле то, что может быть иначе выражено» (Леонтьев А. А., 1989, с. 5);
- умением пользоваться стратегиями чтения;
- наличием гибкости, т. е. умением быстро переключаться с одного вида чтения на другой, меняя скорость извлечения информации из текста.

Что касается скорости чтения, то она имеет довольно большой диапазон разброса и варьируется от 150—200 до 650—800 слов/мин.

Возможный набор скоростей чтения про себя в немецком языке приводит Ф. Лёзер, указывая начальные и пограничные показатели темпа:

- очень медленный (*sehr langsam*) — 170—200 слов/мин;
- медленный (*langsam*) — 230—250 слов/мин;
- средний (*Durchschnitt*) — 250—300 слов/мин;
- выше среднего (*Überdurchschnitt*) — 300—350 слов/мин;
- быстрый (*schnell*) — 350—400 слов/мин;
- очень быстрый (*sehr schnell*) — 400—500 слов/мин;
- чрезвычайно быстрый (*außergewöhnlich schnell*) — 550—650 слов/мин (см.: Loeser F., 1971)

В английском языке показатели скорости чтения будут выше, так как английские и немецкие слова отличаются по количеству составляющих их букв (см. гл. V, § 2).

Скорость чтения является внешним показателем приемов перцептивной и смысловой переработки информации. Увеличение скорости чтения про себя является важным условием формирования и совершенствования технических навыков, так как быстрое чтение развивает целостность восприятия и содействует укрупнению единиц восприятия, расширяя тем самым поле чтения.

Для увеличения скорости чтения необходимы два условия: регулярность чтения и наличие легких, интересных текстов в период формирования технических навыков.

Несмотря на то что общая схема смыслового восприятия информации и перцептивно-сенсорные процессы, лежащие в основе чтения, достаточно хорошо изучены в психологии и лингводидактике, практические результаты школьников в области чтения оставляют желать лучшего. Основные причины этого недостатка сводятся, как нам кажется, к следующему:

а) отсутствие дифференцированного подхода к текстам разного характера и назначения;

б) незнание психологических особенностей зрелого читателя;

в) сведение разнообразных видов чтения к одному или двум, получившим широко распространенные названия «аналитическое» и «синтетическое»;

г) слабая разработанность методики обучения видам чтения в школах разного типа.

На основании вышеизложенного можно констатировать, что читающий уже на начальном этапе должен:

- знать названия букв и соотносить буквы с передаваемыми ими звуками;

- правильно озвучивать незнакомое слово в изолированной позиции и в предложении;

- соотносить слово со значением;

- узнавать в незнакомом тексте известные слова;

- ориентироваться в структуре текста (находить заголовки, начало и конец абзаца, подписи под рисунками и т.д.);

- узнавать разновидности текста (стих, рифмовка, рассказ, диалог, кроссворд, комикс и др.);

- опираться на правила орфографии;

- выразительно и правильно читать вслух;

- ориентироваться в структуре предложения;

- определять значение новых слов по словообразованию и контексту;

- преодолевать направленность внимания на артикуляцию.

Перечисленные выше навыки призваны обеспечить условия протекания чтения как формы речевого общения, т.е. создать перцептивно-смысловую основу восприятия и обучить учащихся оперировать языковым материалом в объеме предложений, смысловых кусков и несложных текстов.

С самого начала необходимо приучать учащихся читать по-разному, так как уже на начальном этапе согласно Программе обучения иностранным языкам... (2002) развиваются все виды чтения.

При этом одновременно решаются две задачи:

- 1) концентрируется внимание на навыках, обеспечивающих рецептивную сторону чтения;

2) внимание направляется одновременно на решение смысловых задач с целью понимания, осмысления и переработки информации.

Во II классе тексты, данные в учебниках, служат для презентации нового материала и развития технических навыков чтения. На первых порах материал предьявляется учителем на слух, в конце обучения дети сами могут читать тексты. При этом следует помнить, что первое чтение осуществляется про себя и связывается с пониманием основного содержания. Кроме того, данные тексты могут быть использованы для развития у учащихся умений узнавать графический вариант текста, выученного наизусть (со слуха), и выразительно читать его.

Для развития техники чтения на начальном этапе могут использоваться следующие упражнения:

- чтение вслух выученных наизусть пословиц, поговорок, скороговорок, стихов, небольших диалогов;
- нахождение в ряду, состоящем из 6—8 примеров, слова, отличающегося по написанию (неподходящего по теме, рифмующегося с одним из приведенных образцов и др.);
- составление при помощи разрезной азбуки слов и предложений по изучаемой теме;
- заполнение пропусков недостающими буквами;
- нахождение в каждом ряду слова, которое содержит указанный звук;
- объединение слов текста в тематические группы;
- нахождение в тексте и письменная фиксация синонимов/антонимов;
- заполнение пропусков в предложении/тексте подходящими по смыслу словами;
- подбор к словам на иностранном языке русских эквивалентов;
- чтение текста в установленное время;
- повторение за учителем текста по предложениям;
- нахождение в тексте предложения, в котором содержится ответ на вопрос учителя;
- дополнение указанных предложений;
- нахождение конца каждого предложения из заданных образцов и др.

На среднем и старшем этапах обучения осуществляется коррекция и совершенствование техники чтения. Уровень сформированности умений и навыков перцептивно-смысловой базы может считаться достаточно высоким, если учащийся может:

- автоматически пользоваться правилами чтения;
- правильно артикулировать и интонировать;
- опираться на опознавательные признаки (знаки препинания, шрифт, грамматические формы, средства синтаксической и логической связи и др.);
- дифференцировать омографические формы;

- менять темп чтения в зависимости от характера текста и формы его обработки;
- пользоваться механизмом зрительного охвата композиционно-структурных особенностей текста;
- владеть механизмом рецептивного комбинирования, определяющего успешность формирования прогностических умений и быстроту переработки информации;
- мгновенно определять графический образ по слухомоторному (и слухомоторный по графическому).

Известно, что техника чтения не является достаточным условием понимания текста и связь между техническими навыками и пониманием не носит прямолинейного характера, что практически означает возможность осмысления при недостаточно развитой технике чтения и, наоборот, возможность достижения определенного уровня в технике чтения при довольно поверхностном/фрагментарном понимании. Однако большой разрыв между технической и смысловой сторонами чтения невозможен, и основное место в этом диалектическом единстве принадлежит пониманию (см.: Егоров Т. Г., 1953).

Одновременное восприятие формы и содержания, характерное, как уже упоминалось, для зрелого, опытного читателя, обеспечивает полное понимание, при этом многие мыслительные операции (вычленение опознавательных признаков, установление связей в тексте и др.) протекают в свернутом виде.

С целью совершенствования техники чтения на уроках следует проводить упражнения, предназначенные для развития беглости чтения про себя, так как в процессе самостоятельного чтения учащиеся не могут следить за своим темпом и тем более ускорять его. Для этой цели целесообразно использовать небольшие по объему тексты, с тем чтобы все упражнение, выполняемое в условиях дефицита времени, занимало не более 5—6 минут. Большое значение имеет в данном случае регулярность проведения этого упражнения, а не количество читаемого за один раз.

Из сказанного не следует делать вывод о том, что чтение вслух не должно иметь места на продвинутом этапе обучения. Чтение вслух может быть хорошим фонетическим упражнением и способствовать при разумной его организации развитию умений и навыков говорения. Для этой цели следует использовать один-два абзаца и тщательно отработать отрезок текста с учащимися, используя фонетическую разметку.

§ 3. Классификация видов чтения

Чтение с точки зрения мыслительных процессов протекает на различных уровнях: от умения понять содержание приблизительно до творческого прочтения, при котором читающий не только вос-

создает ход мыслей автора, но и сравнивает, синтезирует прочитанное, принимает или отвергает основную мысль, реорганизует свою мысль или встает на новую точку зрения. Иными словами, читающий проявляет способность «понимать значение и интенцию текста и выражать собственные намерения в языковой форме, обладающей воздействующей силой» (Piepho H. E., 1974, S. 164).

Между первым и вторым видом чтения существует ряд промежуточных, имеющих немаловажное практическое значение. Существовавшие ранее классификации видов чтения основывались на факторах, не учитывающих уровни понимания и степень полноты извлечения информации. Иной подход к классификации, разработанный в отечественной методике (С. К. Фоломкина) и за рубежом (K. Weber, A. Oliver, R. H. Alan, H. Frankenpohl), способствует не только лучшей организации материала, но и более правильной разработке упражнений, при построении которых, с одной стороны, необходимо учитывать механизмы, лежащие в основе чтения (как в области технических навыков, так и на уровне смыслового восприятия), с другой стороны, операции, которые совершает читающий в каждом виде чтения¹.

В зарубежной методике предлагается свыше 30 видов чтения, однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что под видами чтения иногда понимают разные этапы одного и того же вида или разные способы фиксации прочитанного. Так, например, просмотровое чтение в одной из работ делится на такие виды, как: общий обзор (skimming), предварительный обзор (preview), повторный обзор (review), окончательный обзор (overview), просмотр (scanning) (Taylor S., Berg P., Frankenpohl H., 1968)².

Основные виды чтения, до сих пор встречающиеся в отечественных и зарубежных работах, можно суммировать в таблице 9.

В таблицу не включены такие названия, как: домашнее/классное чтение, чтение со словарем/без словаря, подготовленное (с предварительно снятыми трудностями)/неподготовленное и др. Все эти названия не означают новый вид чтения, они указывают лишь на место и форму проведения работы над чтением.

Чтение вслух и про себя относится то к видам, то к двум сторонам одного и того же чтения (З. И. Клычникова, С. К. Фоломкина).

¹ Под *видами чтения* принято понимать набор операций, обусловленных целью чтения и характеризующихся «специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» (см. подробнее: Фоломкина С. К., 1987, с. 22—32).

² См. также восемь видов чтения, выделенных Г. Э. Пифо: беглое чтение (überfliegendes Lesen), поисковое чтение (suchendes L.), аналитическое чтение (analytisches L.), критическое чтение (kritisches L.), сравнительное чтение (vergleichendes L.), интерпретирующее чтение (interpretatives L.), оценивающее чтение (würdigendes L.), чтение как источник получения и расширения языковых средств (ausbeutendes L.) (Piepho H. E., 1985, S. 31).

Параметры различения	Вид чтения			
По форме прочтения	Чтение про себя		Чтение вслух	
По использованию логических операций	Аналитическое чтение		Синтетическое чтение	
По глубине проникновения в содержание текста	Интенсивное чтение		Экстенсивное чтение	
По целевым установкам	Исходящее чтение	Ознакомительное чтение	Просмотровое чтение	Поисковое чтение
По уровням понимания	Полное/детальное понимание	Общее/глобальное понимание		

Несмотря на наличие общих черт, между ними имеются серьезные отличия, что делает необходимым специальное обучение двум способам прочтения. Хотя чаще всего читают про себя, чтение вслух нередко выступает как фонетическое упражнение, как косвенный показатель сформированности говорения. Недаром М. Уэст называл чтение вслух «подсказанной устной речью» (см.: West M. P., 1960).

Оппозиции «аналитическое — синтетическое» чтение в известной мере условны, так как в смысловом восприятии, аналитико-синтетическом по своей природе, разделить эти операции не всегда возможно. Их соотношение может меняться в пределах чтения не только одного текста, но и даже абзаца. Названия «интенсивное — экстенсивное» чтение коррелируют с выше рассмотренными оппозициями. Некоторые авторы называют первый вид чтением с глубоким проникновением в содержание, а второй — чтением беглым, поверхностным (см.: Хегболдт П., 1963).

Г. Вестхоф связывает различие в данных видах чтения со скоростью чтения, объемом и важностью текстов («важные тексты читаются интенсивно, неважные — экстенсивно»). Лучший результат достигается, по мнению автора, тогда, когда оба вида используются одновременно, причем «текст читается по-возможности экстенсивно, а интенсивнее не более, чем нужно» («...so extensiv wie möglich liest und nicht intensiver als notwendig») (Westhoff G. L., 1987, S. 77).

Остановимся на более подробном анализе видов чтения, предложенных и детально описанных С. К. Фоломкиной (см.: Фоломкина С. К., 1987).

В основу классификации С. К. Фоломкина положила практические потребности читающих: *просмотр* рассказа, статьи или книги, *ознакомление* с содержанием, занятие *поиском* нужной информации, детальное *изучение*, если нужно, языка и содержания. Каждый вид чтения связан, следовательно, с решением определенных коммуникативных задач.

Целью обучения в школах разного типа являются три вида чтения: ознакомительное, поисковое и изучающее¹.

Ознакомительное и поисковое чтение относятся к видам быстрого чтения. Различие между ними заключается в достижении степени полноты и точности понимания.

Ознакомительное чтение предполагает извлечение из текста основной информации со степенью полноты понимания в пределах 70—75 %. Этот показатель принимается психологами за норму. Программа этот уровень проникновения в содержание относит к общему/глобальному пониманию (см.: Программа обучения иностранным языкам... , 2000).

Для ознакомительного чтения рекомендуются довольно длинные тексты, легкие в языковом отношении, с незначительным количеством избыточной информации.

Поисковое чтение связано с нахождением в тексте конкретной, нужной для читающего информации: определений, выводов, фактических данных, сведений страноведческого характера и т. д. Текст может прочитываться полностью или частично, если учащийся знает, где находится интересующая его информация.

Изучающее чтение предполагает достижение детального/полного (100 %) и точного уровня понимания основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. Это чтение протекает медленно, так как учащийся, имея установку на длительное запоминание, прибегает к повторному чтению, переводу, а иногда и к письменной фиксации содержания, глубже вникает в суть коммуникативной ситуации.

Изучающее чтение целесообразно проводить на текстах, обладающих познавательной ценностью и информативной значимостью, достаточно трудных в языковом отношении. Анализ, как справедливо отмечает С. К. Фоломкина, выполняет вспомогательную роль. Языковая форма текста содержит много ориентиров и подсказок, используя которые учащийся может в дальнейшем самостоятельно преодолевать языковые трудности (см.: Фоломкина С. К., 1987, с. 95).

¹ Просмотровое чтение связано с получением самого общего представления о содержании текста. Этот вид чтения не входит в целевые установки школьных программ, так как *просмотр* во многом дублирует процесс *ознакомления*, а установка на селективный отбор информации и способы ее переработки связаны с профессиональной деятельностью людей, хорошо владеющих языком и своей специальностью (см. также: Троянская Е. С., 1982, с. 209).

§ 4. Цели обучения чтению

Все три вида чтения при условии сформированности технических навыков развиваются одновременно уже на начальном этапе.

По окончании **начального этапа** учащиеся должны:

1) понимать основное содержание несложных в языковом отношении текстов, имеющих ясную структуру и логику изложения, соответствующих возрасту и интересам учащихся (стихи, тексты песен, сказки, комиксы, рассказы, юмористические истории, личное письмо в детский журнал), догадываясь при этом о значении незнакомых слов с опорой на изобразительную и зрительную наглядность, лингвистическую догадку и реагируя на содержание как вербально, так и невербально (уровень общего понимания);

2) понимать полностью содержание небольших текстов (описание животного, простой кулинарный рецепт, стихи, сказки, рассказы, комиксы), построенных преимущественно на знакомом учащимся языковом материале (уровень полного детального понимания);

3) находить необходимую/интересующую информацию о тексте, прочитать ее вслух, подчеркнуть, выписать (поисковое чтение на элементарном уровне) (см.: Программа... «Первые шаги», 1995, с. 36, 37).

Поскольку требования к начальному этапу в школах с расширенной сеткой часов и гимназиях в целом совпадают, обратимся к анализу продвинутых этапов.

На **среднем этапе** школ данного типа (V—VII классы) ознакомительное и изучающее чтение развивается на монологических/диалогических текстах познавательной и страноведческой тематики (публикации в подростковых журналах, рассказы и отрывки из произведений художественной литературы).

Поисковое чтение развивается на текстах объявлений, реклам, проспектов, газетных и журнальных публикаций.

На **старшем этапе** (VIII—IX классы) ознакомительное чтение развивается на текстах сообщений, обзоров, публикаций научно-познавательного характера, отрывков из произведений художественной литературы.

Для изучающего чтения рекомендуется привлекать тексты интервью и репортажей, инструкций, образцов художественной прозы.

Поисковое чтение проводится на текстах статей и публикаций периодической печати и публицистики.

На **профильно ориентированном этапе** обучения (X—XI классы) ознакомительное чтение проводится на текстах научно-популярного характера, очерках, эссе, обзорах, отрывках публицистической и художественной литературы, а также на материалах, имеющих профессионально ориентированную направленность.

Изучающее чтение проводится на текстах научно-популярного характера (полемиические статьи, хроники, рефераты), а также на текстах, связанных с будущей профессией учащихся.

Для поискового чтения используются информационные проспекты, рекламы, брошюры, журнальные публикации и профессионально ориентированные материалы.

На каждом из четырех этапов предусмотрено формирование стратегических умений чтения, которые в целом сводятся к следующему перечню:

- уметь прогнозировать значение слов по начальным буквам;
- догадываться о значении слов на основе сходства со словами родного языка;
- прогнозировать содержание, опираясь на заголовки (изобразительную наглядность, сноски, предтекстовые вопросы и др.);
- игнорировать незнакомые слова, не влияющие на понимание основного содержания;
- возвращаться к прочитанному с целью уточнения или лучшего запоминания;
- использовать для понимания содержания текстовые опоры (таблицы, схемы, графики, шрифтовые выделения и др.);
- использовать двуязычные и одноязычные словари (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000).

§ 5. Тексты для обучения чтению

Обучение иностранному языку в школах разного типа должно способствовать ориентации учащихся в социальной среде на основе развития интеллектуальных способностей, профессиональных устремлений и достижения такого уровня коммуникативной компетенции в области рецепции, который позволял бы читать достаточно сложные тексты, относящиеся к трем сферам общения (социально-бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной), как в своей стране, так и в странах изучаемого языка (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000).

Степень сложности текста¹ и его объем зависят от коммуникативной задачи, от принадлежности к определенному стилю и жанру, от особенностей структуры и формы выражения мысли.

Из программных требований, рассмотренных в § 4 этой главы, видно, что тексты для чтения относятся к четырем функциональным стилям: литературно-художественному, научно-популярному, научному и газетно-публицистическому.

¹ Под *текстом* понимается определенным образом организованная совокупность предложений с единой коммуникативной задачей. Основными признаками текста являются: смысловое и коммуникативное единство, структурная целостность (см.: Москальская О. И., 1981, с. 12).

Наиболее предпочтительными для школьных условий, как показывает наш опыт создания учебников для общеобразовательной школы и школ с углубленным изучением иностранного языка, а также наблюдение за обучением учащихся по данным пособиям, являются рассказы или относительно законченные отрывки из **художественной литературы**.

Рассказы, являясь небольшой по объему формой художественной литературы, позволяют планировать контроль понимания и обсуждение прочитанного в рамках одного урока. Некоторые исследователи утверждают, что рассказы как образцы малой прозы являются настоящей литературой, так как в них «критически осмысливается мир и человек, раскрываются возможности житейского опыта и личных переживаний» (см.: Lange G., 1987, с. 4).

Тексты художественной литературы создают большие возможности для накопления и уточнения знаний о культуре страны изучаемого языка, включая знания по истории, географии, литературе и др.

Вместе с тем эти тексты имеют и определенные сложности, поскольку в них органически сочетается логическая (интеллектуальная) информация с образной (эмоциональной). Культурный контекст¹ содержит нередко реалии, относящиеся к разным сферам общения, авторский стиль и художественные средства (сравнения, гиперболы, метафоры, эпитеты и др.). Эти трудности требуют предтекстовых/послетекстовых пояснений и некоторой адаптации.

Наиболее легкими, как показывают экспериментальные проверки, являются образцы художественной литературы, отвечающие следующим требованиям:

- 1) информативной содержательности;
- 2) наличию одной сюжетной линии с простым и последовательным изложением;
- 3) логике изложения, отвечающей законам построения данного типа текста;
- 4) заголовку, соответствующему содержанию текста;
- 5) наличию вводной части, включающей базовую для развития сюжета информацию и заключение с обобщающим коммуникативным блоком;
- 6) легко вычленимой при чтении семантической связи между смысловыми частями текста (см.: Малькова Е. В., 2000, с. 106).

Основной задачей **научно-популярного стиля** является пропаганда достижений науки и техники. Поскольку тексты этого стиля адресованы массовому читателю, то материал статей (журналов, научно-популярной периодики) излагается в увлекательной и до-

¹ Термином *культурный контекст* принято обозначать совокупность идеологических, социальных, национальных, литературных и иных обстоятельств, присущих тому или иному тексту.

ступной форме. В таких текстах используется незначительное количество цифровых данных, формул, схем и терминов. Им несвойственны сложный синтаксис, подтекст, излишняя образность, экспрессия. Для привлечения внимания широко используются повторы, риторические вопросы, обращенность к читателю (стиль Руссо).

Научно-популярный текст имеет, как правило, информативный заголовок, введение с описанием истории вопроса или ознакомлением с темой, без раскрытия содержания. Тексты этого стиля могут использоваться для обучения всем трем видам чтения.

Научный стиль выполняет две функции. Одна из них заключается в фиксации и хранении знаний из разных областей науки, которые через тексты откладываются в памяти людей. Другая представляет собой непосредственное или опосредованное общение ученых, что делает возможным дальнейшее развитие науки. В текстах этого стиля преобладают заголовки номинативного типа, в которых нередко формулируется проблема, изложенная в статье, эссе, брошюре, книге и т.д. Эта проблема раскрывается затем с нужной степенью подробности, причем описание развертывается от известного к неизвестному. Внешним признаком научного стиля является порядок организации информации. Текст имеет введение, содержащее основной тезис, главную часть, в которой дается аргументация тезиса и практическое описание нового изобретения (устройства, проведенного эксперимента и т.д.). Заключительная часть/послеловие выполняет интегрирующую функцию, т.е. в сжатом виде подводит итог содержания текста.

Специфической чертой научного текста являются подчеркнутая логичность, многократное повторение с дополнительным аргументированием, сложный синтаксис и многообразие профессионально ориентированной тематики (см.: Гальперин И. Р., 1981; Дридзе Т. М., 1984; Зильберман Л. И., 1988; и др.). В школах тексты данного стиля используются на профильно ориентированном этапе в строгом соответствии с будущей профессией учащихся при изучающем и поисковом чтении. Более легкими следует считать: статьи, обобщающие достижения в области той или иной науки, биографии ученых, истории открытий, отрывки из монографий и учебников в форме описания или повествования.

Тексты **газетно-публицистического стиля** представляют большую сложность для учащихся, хотя в отличие от научных текстов они несут популяризаторский характер. Некоторые авторы отмечают характерную особенность этого стиля: одна часть текстов сближается с научными, другая — с текстами иных стилей. Основные функционально-смысловые типы речи представлены здесь описанием, повествованием и рассуждением. Последняя форма выражения мысли является более сложной, так как для рассуждения характерны комментирование и аргументирование, т.е. необходимость доказывать, развивать, подтверждать или опровергать мысль.

Газетно-публицистические тексты характеризуются наличием политической лексики, фразеологизмов, аббревиатур, реалий, газетных штампов, клише, разнообразием тематики.

Определенную трудность для восприятия представляют интернационализмы, особенно те из них, объем значения которых не совпадает с соответствующими понятиями в родном языке. Газетно-журнальные публикации имеют самые разнообразные заголовки, в том числе рекламные и эмоционально-апеллятивные. Тексты данного стиля используются на старшем и профильно ориентированном этапах для всех видов чтения. Их отбор происходит в строгом соответствии с принципами, перечисленными в гл. V, § 2.

§ 6. Обучение разным видам чтения

В основе всех трех видов чтения лежат общие/основные умения, которыми читающий пользуется во всех ситуациях. Одни из них связаны с пониманием содержания, другие — с его осмыслением и переработкой. Например:

- уметь выделять в тексте основную мысль (наиболее важные факты, цифровые данные и т. д.);
- обобщать прочитанное, отделять главное от второстепенного, новое от известного;
- соотносить между собой отдельные части текста, устанавливать связь между ними; группировать основные факты/события каждого смыслового куска;
- формировать суждение относительно замысла текста и его дальнейшего развития;
- уточнять понимание содержания с помощью анализа (при изучающем чтении) и синтеза (при ознакомительном и поисковом чтении);
- восстанавливать пробелы в понимании;
- использовать функции строевых слов;
- оценивать и интерпретировать содержание;
- понимать и оценивать национально-культурную специфику страны изучаемого языка;
- обращаться к собственному опыту чтения, в том числе и на родном языке¹.

¹ Условия для переноса умений и навыков из родного языка создаются главным образом за счет того, что чтение на иностранном языке с самого начала обучения трактуется как форма речевого общения, т. е. от читающего ожидаются те же результаты, что и при чтении на родном языке. Другим фактором, обеспечивающим благоприятные условия для переноса, является легкость текстов в языковом отношении. Соблюдение этого условия достигается за счет предварительного (до чтения текстов) знакомства с лексикой, исключения неизвестных грамматических структур, выполнения предтекстовых упражнений, создающих направленность мысли, обучающих прогнозированию и речевой догадке.

Основные компоненты чтения — текст, задание перед чтением и контроль понимания — должны соответствовать конкретному виду чтения.

Упражнения, предшествующие всем видам чтения:

1) на основе ключевых слов (предваряющих вопросов, плана, иллюстраций) сделать предположение о содержании текста;

2) предварять чтение изучением схем, таблиц, терминов и т. д.;

3) опираться на предваряющую чтение беседу учителя (*что вы знаете/помните о...*);

4) прослушивать перед чтением фонозапись о том же событии, но в описании другого автора (например, репортаж);

5) предварительно изучить текст на аналогичную тему с целью повторения лексики и необходимых выражений (для быстрых видов чтения).

Обучение ознакомительному чтению

1. Условия, определяющие успешность обучения:

- проведение в режиме дефицита времени (темп быстрый);
- организация как одноразового чтения про себя;
- проверка понимания *основной* информации;
- исключение перевода на родной язык, так как «перевод противоречит природе ознакомительного чтения» (Фоломкина С. К., 1987).

2. Умения, лежащие в основе данного вида чтения:

- прогнозировать содержание по заголовку/вступлению, зрительной наглядности;
- определять главную мысль;
- отделять основную информацию от второстепенной, фактическую от гипотетической;
- использовать сноски (ключевые слова, реалии и др.) как опоры для понимания;
- устанавливать логическую /хронологическую связь фактов и событий;
- обобщать данные, изложенные в тексте; делать выводы из прочитанного;
- выписывать из текста наиболее значимую информацию с целью использования ее в других видах деятельности (в проектной работе, в коммуникативной игре и т. д.);
- классифицировать/группировать информацию по определенному признаку;
- оценивать новизну, важность, достоверность изложенных в тексте фактов и др.

3. Упражнения для обучения ознакомительному чтению:

- прочитайте план/утверждение, определите, соответствует ли он/оно последовательности изложенных в тексте фактов;

- расположите вопросы (заголовки), данные в ключе, в последовательности, соответствующей содержанию текста;
- выберите правильный ответ из 3—4 вариантов (multiple choice);
- найдите в тексте ответ на вопрос, поставленный в заголовке;
- составьте план текста;
- найдите основную мысль в начале, середине и конце текста;
- подчеркните в каждом абзаце одно-два предложения, которые можно было бы опустить как несущественные;
- просмотрите текст и озаглавьте его;
- перечислите факты, которые вы хотели бы запомнить;
- составьте аннотацию/краткий реферат прочитанного;
- передайте содержание текста в устной/письменной форме;
- составьте выводы на основе прочитанного;
- назовите наиболее интересные вопросы/данные, содержащиеся в тексте. Укажите, где можно использовать эти сведения;
- укажите, какая из двух аннотаций передает содержание точнее;
- прочитайте текст и составьте на основе содержания схему (диаграмму, анкету и др.);
- на основе содержания прочитанного текста дорисуйте карту/схему;
- выскажите свое мнение о возможности использования информации, содержащейся в тексте, в вашей будущей профессии и др.

Обучение изучающему чтению

1. Условия успешности обучения:

- медленный вид чтения про себя без ограничения времени;
- перечитывание с решением новых задач;
- перевод на родной язык всего текста или его фрагментов;
- чтение первоначально облегченных текстов, затем трудных (поучительных в смысле подхода к работе над незнакомым материалом);
- самостоятельное чтение, связанное с обращением к словарю.

2. Умения, лежащие в основе данного вида чтения:

- определять важность (значимость, достоверность) информации;
- полно и точно понимать содержание текста;
- делать перифраз/толкование трудных для понимания слов/предложений;
- раскрывать причинно-следственные связи;
- предвосхищать дальнейшее развитие событий/действий;
- составлять план, схемы, таблицы;
- ставить вопросы к основной и второстепенной информации;
- отделять объективную информацию от субъективной, т. е. факты от рассуждений;

- выявлять имплицитную информацию;
 - понимать содержание, опираясь на фоновые знания/широкий контекст, на экстралингвистический аппарат текста и шрифтовые выделения;
 - переводить текст полностью или выборочно (устно или письменно).
3. **Упражнения** для обучения изучающему чтению:
- распределите факты, содержащиеся в тексте, по степени важности;
 - назовите данные, которые вы считаете особо важными. Обоснуйте свое решение;
 - добавьте факты, не меняя структуру текста;
 - найдите в тексте данные, которые можно использовать для выводов/аннотации;
 - составьте аннотацию/реферат;
 - поставьте вопросы к основной и детализирующей информации текста;
 - напишите тезисы по содержанию прочитанного;
 - составьте письменную оценку (рецензию);
 - прочитайте сокращенный вариант текста, заполните пропуски недостающими словами (cloze test);
 - переведите на родной язык указанные абзацы/части текста и др.

Обучение поисковому чтению

1. **Условия**, определяющие успешность обучения данному виду чтения:

- основная цель поиска — *содержательная* информация;
- проведение чтения в условиях дефицита времени (темп быстрый, очень быстрый);
- принятие решения о целевом использовании информации;
- знание структурно-композиционных особенностей текстов;
- использование экстралингвистических и когнитивных опор текста;

- начало обучения данному виду чтения связывается с уже изученными текстами, т. е. прочитанными с целью ознакомления или изучения;

- проведение чтения на больших по объему текстах в форме чтения про себя.

2. **Умения**, лежащие в основе данного вида чтения:

- определять тип/структурно-композиционные особенности текста (журнала, брошюры);
- выделять информацию, относящуюся к определенной теме/проблеме;
- находить нужные факты (данные, примеры, аргументы);

- подбирать и группировать информацию по определенным признакам;
- прогнозировать содержание целого текста на основе реалий, известных понятий, терминов, географических названий и имен собственных;
- ориентироваться в тексте путем выдвижения ряда гипотез;
- проводить беглый анализ предложений/абзацев;
- составлять рабочие материалы для использования их в ролевых играх/проектах и т. д.;
- находить абзацы/фрагменты текста, требующие подробного изучения.

3. Упражнения для обучения поисковому чтению:

- определите тему/проблему текста (статьи);
- прочитайте текст, определите, освещены ли в нем указанные вопросы;
 - найдите в тексте основной довод в пользу заголовка;
 - прочитайте два текста на одну тему, назовите расхождение в содержании (в количестве приведенных фактов, разнице оценок и т. д.);
 - найдите на указанной странице характеристики действующих лиц, инструкцию, рецепт, рекомендации и т. д.;
 - просмотрите аннотацию, определите, соответствует ли она содержанию текста;
 - найдите абзацы, посвященные указанной теме;
 - найдите в тексте ответы на вопросы (дающие основания для выводов);
 - просмотрите рисунок, назовите абзац, который он иллюстрирует;
 - найдите в тексте факты, которые автор относит к положительным/отрицательным;
 - разделите текст на части в соответствии с пунктами плана;
 - выразите свое мнение о содержании текста и соотнесите его со своим собственным опытом и др.

В заключение данного параграфа перечислим несколько рекомендаций общего характера. Чтение, как и любая другая форма письменного или устного общения, требует большой практики, поэтому учащиеся должны читать как можно больше. Учебный комплекс — это лишь обязательный минимум, помимо которого необходимо привлекать и книги для самостоятельного чтения, специально выпускаемые для школ разного типа, газеты и журналы, выходящие на иностранных языках в нашей стране и за рубежом.

При самостоятельном чтении учащиеся должны широко опираться на свой речевой опыт. Особое значение имеет, как уже упоминалось, догадка, объективно существующая в мыслительной деятельности человека и в большинстве случаев подкрепляющаяся контекстом — языковым и смысловым (ясно выраженным и подразумеваемым).

Л. В. Щерба подчеркивал, что при самостоятельном чтении важно уметь отбросить ряд слов, несущественных для понимания текста, однако читающему нужно знать ведущие (опорные) слова. Например, в словосочетании, состоящем из существительного и прилагательного, ведущим будет существительное, из глагола и наречия ведущим будет глагол и т. п.

Успешность самостоятельной работы над текстом во многом зависит от формы проверки самостоятельного чтения. Хорошо известно, что учащиеся выполняют домашнее задание (независимо от его формулировки) в той форме, в которой оно обычно проверяется в классе. Следовательно, если учащийся знает, что на уроке ему придется читать вслух и переводить, то и дома он будет готовить текст соответствующим образом. Плохо подготовленное в фонетическом отношении чтение вслух приводит в лучшем случае к небрежному произношению, так как на уроке учитель может исправить лишь незначительную часть фонетических ошибок.

Наконец, ожидание того, что тот или иной отрывок текста может быть предложен для перевода, заставляет учащегося переводить дома весь текст, что никак не способствует развитию ознакомительного и поискового чтения.

Контроль прочитанного следует проводить поэтому в строгом соответствии с коммуникативной задачей, видом чтения и характером текста.

§ 7. Контроль понимания при чтении

При определении уровня сформированности умений читать тексты на иностранном языке оценка осуществляется по результатам выполнения заданий на поисковое, ознакомительное или изучающее чтение. Советуем при этом использовать материалы, рекомендованные для каждого вида чтения программой.

На начальном этапе обучения проверяются: узнавание и называние букв; соотнесение букв и буквосочетаний со звуками; озвучивание слов, словосочетаний, предложений; деление предложений на ритмические группы, интонирование; полное и точное понимание текстов (для изучающего чтения); понимание общего содержания текстов (для ознакомительного и поискового чтения); правильное, обращенное чтение вслух.

Для проверки понимания на продвинутых этапах (среднем и старшем) используются разные упражнения для различных видов чтения.

Ознакомительное чтение контролируется с помощью следующих упражнений: прогнозировать содержание по заголовку и иллюстрациям; ставить вопросы к основной информации и отвечать на них; выбирать заголовок, адекватный содержанию текста; делить текст

на смысловые части и озаглавливать их; делать выписки основной информации.

Для проверки изучающего чтения используются следующие упражнения: составить развернутый план (резюме, выводы, комментарий); назвать утверждения, которые нужно подтвердить или опровергнуть; поставить вопросы ко всему тексту; выполнить выборочно или полностью адекватный перевод текста.

Поисковое чтение проверяется с помощью следующих упражнений: перечислить основные данные/факты; поставить вопросы к наиболее существенной информации; составить оценку/рецензию на весь текст/фрагмент; сравнить два текста на аналогичную тему (по сходству и различию); интерпретировать коммуникативную задачу автора; составить аннотацию/реферат; сделать выборочный перевод.

На профильно ориентированном этапе для контроля должны привлекаться тексты по будущей специальности. К вышеназванным упражнениям по разным видам чтения следует добавить упражнения: подготовить устные рефераты/обзоры по одному/двум текстам; составить характеристику действующих лиц; сравнить социокультурную информацию текста с культурой своей страны; выбрать из журнала (справочной литературы) по профилю специальности необходимую информацию и интерпретировать ее; назвать устно/письменно идею/проблему, изложенную в статье/брошюре, сделать выводы; сгруппировать и систематизировать информацию из двух-трех текстов в соответствии с поставленной задачей.