

Министерство просвещения РСФСР  
СВЕРДЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

---

И. А. ГИНИАТУЛЛИН, К. М. ЛЕВИТАН

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ  
НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ  
В СТАРШИХ КЛАССАХ

(методические рекомендации)

730219

Свердловск, 1972

## В В Е Д Е Н И Е

Одна из важнейших задач преподавания иностранных языков в средней школе состоит в том, чтобы научить учащихся «читать с полным пониманием несложные тексты из научно-популярной, общественно-политической и художественной литературы»<sup>1</sup>. Однако практическое состояние дел по выполнению данной задачи вызывает в последние годы озабоченность ученых-методистов. Так, М. К. Бородулина отмечает, что «обучение чтению как бы отодвинулось на второй план»<sup>2</sup> О. А. Розов подчеркивает: «.. не может не вызвать тревогу снижение роли обучения чтению, которое часть методистов и преподавателей стала даже считать «второстепенной задачей», в то время как устная речь стала основным средством и целью обучения»<sup>3</sup> Р. Л. Златогорская пишет: «Учителя мало времени уделяют чтению. Многие уроки проходят без чтения. Часто занятия чтением подчинены развитию устной речи»<sup>4</sup>. О. Д. Кузьменко и Г. В. Рогова, проведя специальное обследование, констатируют: «Чтению, как виду речевой деятельности, почти не учат: оно все время выпадает из поля зрения учителя», «программные требования к чтению на иностранном языке многими учителями полностью не выполняются. Учащиеся, оканчивающие школу, плохо владеют как тех-

<sup>1</sup> Программы средней школы. Иностранные языки. М., «Просвещение», 1968, стр. 3.

<sup>2</sup> М. К. Бородулина. Некоторые вопросы обучения чтению в средней школе. — ИЯШ. 1965, № 4, стр. 20. Здесь и далее, ИЯШ — журнал «Иностранные языки в школе».

<sup>3</sup> О. А. Розов. Беспереводное чтение. — ИЯШ, 1965, № 2, стр. 10.

<sup>4</sup> Р. Л. Златогорская. Обучение чтению и его воспитательная роль — В сб.: Обучение чтению на немецком языке. М., «Просвещение», 1969, стр. 8.

никой чтения, так и пониманием прочитанного»<sup>5</sup>. Добавим, что наши собственные наблюдения за уроками иностранных языков полностью подтверждают приведенные высказывания.

В чем же причины сложившегося положения в практике обучения чтению? Представляется (это видно и из цитированных выше работ), что одна из причин заключается в том, что центр тяжести в обучении языкам в школе сместился в сторону устной речи. Практически большинство учителей рассматривает именно обучение устной речи как главную задачу, хотя это и противоречит действующим программам, которые не касаются вопроса о соотносительной важности обучения устной речи и чтению, предполагая их «равноправие». Следует сказать, что существующее отношение учителя к чтению в немалой степени сформировалось под влиянием неоправданно преувеличенного внимания самих методистов к вопросам устной речи, постоянного акцентирования этих вопросов в печати, методической литературе, на конференциях, курсах усовершенствования учителей, совещаниях с учителями, в лекциях по методике для студентов педагогических институтов и т. п. Разумеется, определенную роль при этом сыграла и сама новизна проблематики устной речи и естественно возникший со стороны методистов и учителей интерес к ней. В результате практическую направленность, которую преподавание языков получило после 1961 года, многие учителя восприняли как направленность главным образом на устную речь. Между тем подобная ориентация не соответствует социальному «заказу», определяющему практические цели преподавания иностранных языков в нашей школе. Обмен информацией в процессе интернационального межгосударственного общения происходит прежде всего письменным путем (преимущественно в виде разнообразной печатной продукции, частично за счет политической, деловой и частной переписки). Письменная форма международного общения характеризуется более высокой (по сравнению с устной коммуникацией) **значимостью** для страны — в первую очередь для научно-технического прогресса, роль которого в современном развитии колоссальна. Научно-технический прогресс требует обширной и оперативной научно-технической информации. В настоящее время в мире издается (на 60 наиболее распространенных языках) более 100 тысяч науч-

<sup>5</sup> О. Д. Кузьменко, Г. В. Рогова. Учебное чтение, его содержание и формы. — ИЯШ, 1970, №5, стр. 24.

но-технических журналов, в которых ежегодно публикуется до 4 миллионов статей. Каждый год в мире регистрируется около 400 тысяч патентов, пишется более 250 тысяч научных отчетов, диссертаций, обзоров. Понятно, что централизованный перевод (или даже реферирование) и переиздание такого громадного объема литературы трудно осуществимы и нерациональны<sup>6</sup>. Кроме того, централизованный перевод всегда связан с известным «моральным» старением информации, так как путь информации к потребителю удлиняется (время на отбор, перевод, издание на родном языке). В этих условиях (особенно если учесть, что общий объем информации удваивается каждые десять лет) роль эффективного **обучения чтению** литературы на иностранных языках резко возрастает. Большинству выпускников средней школы иностранный язык потребуется в будущей практической деятельности почти исключительно для чтения литературы — как в связи с работой, так и для удовлетворения растущих культурно-эстетических потребностей. Разумеется, наряду с этим есть (и постепенно, хотя и гораздо медленнее, увеличивается) потребность в обучении устной речи. Однако число людей, более или менее регулярно общающихся с иностранцами устно, по сравнению с числом людей, испытывающих потребность в чтении литературы на иностранных языках, в целом невелико. Имеющаяся потребность в обучении устной иноязычной речи может, очевидно, еще относительно длительное время удовлетворяться специальными интенсивными курсами, разного рода факультативами, специальными учебными заведениями. Сказанное вовсе не означает, что цель обучения устной речи должна быть, по нашему мнению, снята в школе. Хотя вопрос о целях и содержании обучения иностранным языкам в средней школе не нашел пока окончательного решения<sup>7</sup>, можно полагать, как пишет Э. П. Шубин, что «рациональная система обучения обязана решить обе эти задачи (обучение устной речи и чтению — И. Г. и К. Л.), не забывая при этом, что вторая из них для большинства обучаемых более актуальна».<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Всесоюзным институтом научно-технической информации АН СССР обрабатывается (переводится и реферируется) ежегодно около 700 тысяч статей в год.

<sup>7</sup> О состоянии данного вопроса см., например, следующие статьи: В. С. Цетлин. Педагогическое обоснование целей обучения иностранным языкам в средней школе. — ИЯШ, 1970, № 5; О. И. Москальская. Понятие «практическое овладение иностранным языком» в средней школе. — «ИЯШ», 1971, № 1.

<sup>8</sup> Э. П. Шубин. О некоторых тенденциях в современной методике обучения языкам. — ИЯШ, 1966, № 6, стр. 16.

Таким образом, каждый учитель должен осознать, что **недооценка обучения чтению ведет к невыполнению по сути дела основной практической цели обучения иностранному языку.**

Выше мы остановились на недооценке роли чтения, выражающейся в неоправданном смещении акцента на обучение устной речи. Однако это не единственная причина неудовлетворительного положения с обучением чтению. Дело также и в том, что методика обучения чтению разработана пока недостаточно, рекомендации авторов методических статей нередко противоречивы, существуют определенные терминологические разногласия (например, в связи с вопросом о видах чтения) и т. д. Посещения уроков, беседы с учителями иностранных языков показывают, что у значительной части учителей нет четкого представления о том, как в целом должно протекать обучение чтению — особенно в старших классах, какова система работы учителя по обучению чтению. Целью настоящего пособия и является помочь учителю в построении конкретной (применительно к конкретному классу, материалу для чтения) системы упражнений для обучения чтению. Речь идет, естественно, не о научно-теоретическом детальном обосновании системы упражнений (что по понятным причинам не может быть сделано в рамках методического пособия), а об основных элементах «рабочей» системы упражнений. В своих рекомендациях авторы пособия опираются на имеющуюся методическую и психологическую литературу и ее анализ, на собственный педагогический опыт, на наблюдения за практикой преподавания иностранных языков в школе и беседы с учителями.

Содержание пособия ограничено обучением чтению в старших классах средней школы, поскольку «старшие классы... — основной этап в обучении чтению»<sup>9</sup>.

Пособие состоит из двух разделов.

В первом разделе освещаются общетеоретические вопросы обучения чтению на иностранных языках в школе: 1) разновидности чтения на иностранных языках и цель обучения чтению в средней школе; 2) наиболее важные навыки и умения, подлежащие формированию в процессе обучения чтению в старших классах, и основные средства их выработки; 3) организационные вопросы обучения чтению в старших классах.

---

<sup>9</sup> М. К. Бородулина. Некоторые вопросы обучения чтению в средней школе. — ИЯШ, 1965, № 4, стр. 22.

Вторая (практическая) часть содержит упражнения для обучения учащихся пониманию читаемого при их домашней работе и при контроле выполнения домашнего задания по чтению. В начале второго раздела выясняется специфика чтения художественных текстов, поскольку упражнения даются применительно к работе над текстами иноязычной художественной литературы. В рамках данного пособия авторы не считали возможным раскрыть также методику работы с газетой и научно-популярными текстами, что, несомненно, представляет большой самостоятельный интерес. Из-за недостатка места в настоящем пособии не затрагивается вопрос и о требованиях к текстам.

Иллюстративно-практический материал пособия дан на русском языке с тем, чтобы рекомендуемые упражнения могли быть использованы всеми преподавателями, независимо от специализации по определенному языку.

В приложении к пособию содержится библиографический список методической и психологической литературы для учителя по вопросам, связанным с обучением чтению на иностранных языках, а также список книг для чтения на английском, немецком и французском языках в старших классах средней школы, которые были отобраны с учетом интересов и языковых возможностей старшеклассников.

## **I. НЕКОТОРЫЕ ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ В ШКОЛЕ**

Успешность применения на практике той или иной системы упражнений в значительной степени зависит от того, насколько она **обоснована** для учителя, насколько полно и ясно он представляет себе ее конкретные задачи, роль и значение отдельных компонентов системы упражнений или требований к ней, их взаимосвязь и условия их эффективной реализации. В связи с этим необходимо хотя бы кратко остановиться на некоторых общих вопросах обучения чтению на иностранных языках.

### **1. Разновидности чтения на иностранном языке и цель обучения чтению в средней школе**

Начнем с вопроса о разновидностях чтения на иностранном языке. Не касаясь вначале традиционно выделяемых видов чтения, которые передко являются причиной многих неяснос-

тей для учителя, попытаемся наметить основные разновидности чтения с точки зрения степени владения читающим языковым материалом текста, поскольку именно она во многом определяет характер чтения на иностранном языке. С данной точки зрения возможно дифференцировать три основных вида чтения.

Первым крайним случаем является такое чтение, когда всем (или почти всем) языковым материалом текста читающий владеет в такой же (или почти такой же) степени, как и родноязычным языковым материалом, иначе говоря, языковой материал текста **автоматизирован** в данном виде речевой деятельности. При таком чтении идентификация (понимание) всех языковых единиц текста, находящихся в данный момент в поле зрения читающего, совершается мгновенно на основе сформированного ранее навыка их опознавания без каких-либо опосредствующих мыслительных операций. Поскольку понимание без сколько-нибудь развернутых и осознаваемых мыслительных действий известно в психологии под названием **непосредственного**<sup>10</sup>, то и данную разновидность чтения можно обозначить как чтение с **непосредственным пониманием**<sup>11</sup>.

Другой крайний случай — это чтение, при котором определение значений преобладающего большинства языковых единиц текста (грамматических и лексических) происходит путем более или менее развернутых мыслительных действий, т. е. путем своеобразной расшифровки на основе заученных правил, специальных грамматических таблиц, указаний или других пособий по определению значений грамматических конструкций, форм и т. п., а также на основе припоминания значений слов через словарь, правила выведения значений слов путем анализа словообразовательной формы, или на основе

<sup>10</sup> Г. С. Костюк. Вопросы психологии мышления. Психологическая наука в СССР. Т. I. М., Изд-во АПН СССР, 1959, стр. 357.

<sup>11</sup> Следует подчеркнуть, что применительно к нашему случаю термин «непосредственное» относится к пониманию слов и узнаванию грамматических форм и конструкций, а не имеет в виду непосредственное понимание текста в целом. Последнее предполагает не только мгновенную идентификацию языковых единиц текста, но и их мгновенное семантическое объединение в определенное содержание на уровне предложения, а также соотношение (без каких-либо промежуточных мыслительных операций) информации очередного предложения с содержанием предыдущей части текста. Даже на родном языке чтение с таким непосредственным пониманием имеет место лишь при встрече с легкими или хорошо знакомыми текстами (см. А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьева и др. Психология. М., «Учпедгиз», 1962, стр. 266).

контекста<sup>12</sup>. Чтение этого вида очень далеко от чтения на родном языке и протекает медленно. Условно его можно было бы назвать **чтением-расшифровкой**.

Обобщенным промежуточным вариантом между «чтением-расшифровкой» и «чтением с непосредственным пониманием» является такое чтение, в ходе которого часть языкового материала текста (большая или меньшая) узнается непосредственно, а значение остальных языковых единиц устанавливается путем «расшифровки» тем или иным способом. Подобное чтение можно назвать **чтением с частичной «расшифровкой»** языкового материала текста. Оно может иметь множество практических вариантов, смотря по тому, какое количество языкового материала текста опознается непосредственно, а какое «расшифровывается». Средний темп чтения с частичной «расшифровкой» всегда выше темпа чтения со сплошной «расшифровкой», но не достигает темпа чтения с непосредственным пониманием.

В зависимости от практической потребности и характера учебного заведения целью обучения чтению на иностранном языке может быть выработка навыков и умений в каком-либо из охарактеризованных выше видов чтения. Например, потребности обучения специалистов в определенной области на **краткосрочных** курсах (если речь идет о совершенно незнакомом иностранном языке) отвечает задача обучения чтению-расшифровке. В языковом вузе вполне закономерно поставить в качестве конечной цели формирование навыков и умений непосредственного понимания любого современного неспециального текста. Что касается общеобразовательной средней школы, то здесь обучение чтению фактически преследует цель выработать навыки и умения в определенном варианте чтения с частичной «расшифровкой» (с преобладанием непосредственного понимания), поскольку научить непосредственному владению всем языковым материалом даже неспециальных тек-

<sup>12</sup> За исключением самых легких случаев понимания значения незнакомых слов по контексту, когда значение неизвестного слова легко и однозначно «само» раскрывается читающему за счет привычности логического сочетания и опережающего прогнозирования содержания при чтении. Подобные случаи могут быть отнесены к чтению с непосредственным пониманием. Если же понимание незнакомых слов по контексту осуществляется посредством сколько-нибудь развернутых и осознаваемых мыслительных действий по раскрытию значения слова или проверке предполагаемого значения (сопоставление различных моментов содержания, определенное логическое рассуждение), то следует говорить не о непосредственном понимании, а о расшифровке.

стов в школе невозможно, а учить только чтению-расшифровке практически нецелесообразно.

Принимая во внимание сказанное об объективно существующих разновидностях чтения на иностранном языке, описанных выше, попытаемся далее разобраться в понятиях «**синтетическое чтение**» (по другой терминологии — «чтение с непосредственным пониманием», «чтение без словаря», «беспереводное чтение», подготовленное чтение) и «**аналитическое чтение**» (обозначаемое также как «чтение с опосредствованным пониманием», «чтение со словарем», «переводное чтение» или «неподготовленное чтение»). Анализ данных понятий кажется нам необходимым, потому что их трактовка в методической литературе страдает определенными противоречиями и вызывает часто неясности у учителя. Термин «**синтетическое чтение**» был предложен проф. И. В. Рахмановым, по мнению которого данный вид чтения «преследует задачу научить учащихся понимать текст, не прибегая к его анализу и переводу»<sup>13</sup>. Аналогичную формулировку мы находим, например, у С. В. Калининой<sup>14</sup>, И. Д. Салистры, определяющего аналитическое чтение соответственно как «чтение с опосредствованным (через анализ) пониманием»<sup>15</sup>, а также у А. А. Миролюбова<sup>16</sup>. Поскольку о соотносительном объеме непосредственного понимания и языкового анализа в приведенных определениях не говорится, то они могут служить (и служат) причиной для **отождествления** синтетического чтения с чтением с непосредственным пониманием, а аналитического — с чтением расшифровкой. Однако подобное понимание снижает **обучающее значение** и синтетического, и аналитического чтения. В соответствии с таким пониманием синтетическое чтение (как чтение с непосредственным пониманием) должно было бы представлять собой чтение текстов, состоящих из языкового материала, который **уже полностью автоматизирован** в данном виде речевой деятельности, а аналитическое чтение выливалось бы в мучитель-

<sup>13</sup> И. В. Рахманов. Методика обучения немецкому языку. М., Изд-во АПИ РСФСР, 1957, стр. 57.

<sup>14</sup> С. В. Калинина. К вопросу о чтении в восьмилетней школе. «Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке», М., «Проповедование», 1965, стр. 207.

<sup>15</sup> И. Д. Салистра. Чтение с предварительно снятыми трудностями понимания. Там же, стр. 232.

<sup>16</sup> А. А. Миролюбов. Основные вопросы обучения иностранным языкам в восьмилетней школе. — В кн.: О преподавании иностранных языков в восьмилетней школе по новым программам. М., Изд-во АПИ РСФСР, 1961, стр. 29.

ную «расшифровку» слова за словом, лишающую учащихся желания вообще читать на иностранном языке. Поэтому сторонники построения методики чтения на основе противопоставления «синтетическое — аналитическое чтение» (как показывает детальный анализ цитированных работ и работ других авторов) подразумевают под синтетическим не чтение с непосредственным пониманием в «чистом» виде, а под аналитическим не сплошную «расшифровку». Так, С. В. Калинина в указанной выше работе пишет: «Аналитическое чтение служит средством понимания более сложных текстов, включающих **отдельные** (выделено нами — И. Г. и К. Л.) трудности, которые могут быть преодолены только с помощью анализа и перевода»<sup>17</sup>. «Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе» характеризует синтетическое чтение не только как «чтение с непосредственным пониманием»<sup>18</sup>, но и как «чтение без словаря»<sup>19</sup>, т. е. с возможными элементами расшифровки иными путями (анализ словообразовательных элементов, частичный грамматический анализ). М. Л. Вайсбурд отмечает, что «процесс понимания... при синтетическом чтении имеет в значительной мере (выделено нами — И. Г. и К. Л.) беспереводный характер»<sup>20</sup>, т. е. в определенной мере этот процесс может быть и аналитическим. Наконец, Ж. Л. Витлин прямо связывает синтетическое чтение с переводом, подчеркивая: «... необходима большая практика работы самих учащихся по переводу (выделено нами — И. Г. и К. Л.) иностранного текста. Эту практику может предоставить в первую очередь синтетическое чтение»<sup>21</sup>. Как видно, **принципиальных** и глубоких различий между синтетическим и аналитическим чтением (при современном подходе к последнему) нет. И то, и другое представляет собой в конечном счете чтение с частичной «расшифровкой» языкового материала текста при преобладающем весе непосредственного понимания. Некоторые различия могут быть, разумеется, в конкретном объеме

<sup>17</sup> С. В. Калинина. Там же, стр. 207.

<sup>18</sup> Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., «Просвещение», 1967, стр. 205.

<sup>19</sup> Там же, стр. 206.

<sup>20</sup> М. Л. Вайсбурд. Из опыта обучения устной речи в связи с синтетическим чтением в IX классе. — В. кн.: Обучение устной речи и чтению на иностранных языках. Педагогические чтения. М., Изд-во АПИ РСФСР, 1962, стр. 112.

<sup>21</sup> Ж. Л. Витлин. Синтетическое чтение в вечерних (сменных) школах, — В. кн.: Иностранные языки в вечерней (сменной) школе. М., «Просвещение», 1965, стр. 79.

элементов «расшифровки» при работе над тем или иным текстом. Но если принципиальных различий между синтетическим и аналитическим чтением нет, то и строить методику обучения чтению как совокупность двух отдельных «методик», вероятно, нецелесообразно. Это создает неясности у учителя и может приводить на практике к снижению обучающего эффекта учебного чтения, о чем уже говорилось выше. К заключению о нецелесообразности построения методики обучения чтению на основе двух традиционно различаемых видов чтения приходят О. Д. Кузьменко и Г. В. Рогова в одной из последних работ по чтению, опубликованной в журнале «Иностранные языки в школе»<sup>22</sup>. Добавим, что неправомерность резкого противопоставления синтетического и аналитического чтения все чаще подчеркивается методистами в последнее время; например, Ф. М. Рабинович пишет, что первый этап аналитического чтения является, по сути, синтетическим и что целесообразно сочетать эти виды чтения в пределах одного текста<sup>23</sup>. Н. И. Гез и С. К. Фоломкина считают более правильным говорить не об аналитическом чтении, а о «чтении с элементами анализа»<sup>24</sup>. Р. Л. Златогорская предлагает комбинировать синтетическое чтение с аналитическим, так как «между ними не должно быть разрыва»<sup>25</sup>, Л. М. Стродт отмечает, что в процессе синтетического чтения неизбежно встречаются элементы анализа<sup>26</sup> и т. д.

Все сказанное о разновидностях чтения выше позволяет, таким образом, сделать следующие выводы:

1) Различия между выделяемыми традиционно синтетическим и аналитическим чтением (если не отождествлять их с чтением с непосредственным пониманием в «чистом» виде и с чтением-расшифровкой) не столь глубоки, чтобы в основу методики обучения чтению класть противопоставляемые «ви-

<sup>22</sup> О. Д. Кузьменко, Г. В. Рогова. Учебное чтение, его содержание и формы. — ИЯШ, 1970, № 5.

<sup>23</sup> Ф. М. Рабинович. К вопросу о месте аналитического чтения в средней школе. — В. кн.: Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке в восьмилетней школе М., «Просвещение», 1965, стр. 226, 230.

<sup>24</sup> Н. И. Гез, С. К. Фоломкина. Организация и планирование работы в старших классах. — ПЯШ, 1966, № 4, стр. 14.

<sup>25</sup> Р. Л. Златогорская. Обучение чтению и его воспитательная роль. — В. кн.: Обучение чтению на немецком языке. М., «Просвещение», 1969, стр. 14.

<sup>26</sup> Л. М. Стродт. Учебная работа над текстом. — В. кн.: Обучение чтению на немецком языке. М., «Просвещение», 1969, стр. 21.

ды» чтения. Объективные различия между непосредственным и аналитическим пониманием читаемого учитывать при обучении чтению следует, но не в такой форме, которая выливается на практике в две разграниченные «методики» чтения. Эти различия необходимо учитывать прежде всего при определении **состава тех навыков и умений, которые надо выработать у учащихся.**

2) Целью школьного обучения чтению является чтение с частичной «расшифровкой» языкового материала текста при значительном преобладании непосредственного понимания над «расшифровкой». При условии соблюдения данного соотношения сам объем «расшифровки» может колебаться в зависимости от трудности текста. Если пользоваться традиционной терминологией, то цель школьного обучения чтению можно определить как **синтетико-аналитическое чтение.**

## **2. Наиболее важные навыки и умения, подлежащие формированию в процессе обучения чтению в старших классах, и основные учебные средства их выработки**

Попытаемся теперь наметить определенные группы умений и навыков, которые надо сформировать у учащихся при выполнении цели обучения чтению на иностранном языке. Следует сразу оговориться, что все навыки и умения, о которых пойдет речь, тесно взаимосвязаны и во многом взаимообусловлены, их выделение (носящее с точки зрения целостного процесса чтения **условный характер**) тем не менее необходимо, чтобы определить основные учебные средства выработки данных навыков и умений.

Из сформулированной выше цели обучения чтению и из приведенной в начале настоящего раздела характеристики чтения с частичной «расшифровкой» языковых средств вытекает, что в ходе обучения чтению должны быть сформулированы:

1) навыки и умения, связанные с непосредственным (автоматизированным для чтения) владением определенной частью языкового материала;

2) навыки и умения частичной «расшифровки» языковых средств текста различными способами.

Навыки и умения первой группы должны быть выработаны для наиболее часто встречающегося в текстах лексического и грамматического материала, так как обеспечить такую высокую степень владения для менее частотных языковых средств в школе невозможно.

Формирование этих навыков и умений происходит в процессе достаточно длительной **практики чтения**, при которой обеспечена соответствующая повторяемость языкового материала. В идеале для обучения чтению следовало бы уточнить набор самых частотных языковых средств текстов тех жанровых разновидностей, чтению которых предстоит научить в школе, а затем разработать на этой основе единую систему градуированных по трудности текстов для учебного чтения, где было бы реализовано требование достаточной повторяемости языкового материала. К сожалению, это требование осуществлено пока частично лишь применительно к текстам учебников, создание же единой системы текстов—дело будущего. В настоящее время мы вынуждены удовлетворяться главным образом **стихийной** повторяемостью языковых средств в текстах определенного жанра или тематики. Учитель может лишь при подборе материала для чтения стремиться отбирать тексты, содержащие лексику или грамматику, с которой учащиеся уже встречались при работе над учебником или при чтении другого материала. Особенно легко указанное требование осуществляется при отборе газетного материала (разделы хроники, спортивная информация и т. д.), где повторяемость одних и тех же языковых средств сравнительно высока.

Процесс формирования навыков и умений непосредственного владения иноязычным языковым материалом при чтении есть процесс постепенного освобождения сознания от функций по опознаванию языковых единиц текста и переключения сознания исключительно на **содержание** читаемого. Отсюда следует, что усиление направленности внимания учащихся на содержание текста способствует выработке навыков и умений непосредственного владения языковым материалом. Такое усиление может быть достигнуто путем постановки читающим специальных смысловых задач, связанных с содержанием текста.

Выработка навыков и умений непосредственного владения языковым материалом при чтении находится в тесной связи и с темпом чтения. Чем выше темп учебного чтения, тем быстрее совершается узнавание показателей языковых значений в тексте, их комбинирование, ведущее к выделению определенной информации, тем быстрее, следовательно, формируются умения и навыки, о которых идет речь. Повышению темпа учебного чтения способствуют специальная инструкция (для самостоятельной работы), ограничение времени чтения (в условиях класса), а также, как установлено К. И. Крупник,

предваряющие вопросы, представляющие собой разновидность смысловых задач при чтении<sup>27</sup>.

Вторая группа умений и навыков предполагает обучение учащихся:

— семантизации в ходе чтения части незнакомых слов (и некоторых грамматических конструкций) по контексту;

— пониманию части незнакомых производных, конвертированных и сложных слов на основе анализа их состава и сопоставления значений знакомых элементов с учетом контекста, который ускоряет анализ и позволяет проверить правильность предполагаемого значения нового слова;

— пользованию словарем для раскрытия значения тех слов, которые не семантизируются (или трудно семантизируются) через контекст или анализ словообразовательной формы;

— самостояльному анализу относительно сложных грамматических конструкций и структур с целью понимания содержания соответствующего места текста.

Систематическое обучение учащихся семантизации незнакомых слов по контексту и посредством анализа словообразовательной формы должно постепенно привести к формированию так называемого «потенциального» словаря учащихся, т. е. к расширению круга лексики, которая учащимся незнакома, но понять которую при чтении они в состоянии (в отличие от «реального» словаря, усвоенного учащимися). По данным К. И. Крупник, за счет потенциального словаря можно расширить «поле» слов, понимаемых при чтении, в 4—5 раз и тем самым преодолеть разрыв между целями обучения чтению и ограниченным лексическим минимумом школы<sup>28</sup>.

На это же указывают и результаты других исследований. Например, Г. А. Леман-Абрикосов, проанализировав 50-тысячный словарь немецкого языка, показал, что он базируется всего на нескольких сотнях непроизводных корневых слов<sup>29</sup>.

Наряду с формированием потенциального словаря учителю следует уделять определенное внимание и обучению учащихся работе с объемным словарем (а не только со словарем

<sup>27</sup> К. И. Крупник. Об обучении беспереводному чтению. — В. кн.: Вопросы обучения чтению и устной речи на иностранном языке в восьмилетней школе. М., «Просвещение», 1965, стр. 215-216.

<sup>28</sup> К. И. Крупник. Понимание текстов, содержащих неизученную лексику, при самостоятельном чтении. — ИЯШ, 1966, № 6, стр. 22-23.

<sup>29</sup> Г. А. Леман-Абрикосов. Обучение немецкой лексике. М., Учпедгиз, 1958.

ным списком учебника). Недооценивать этой работы нельзя, так как она имеет большое значение при самостоятельном чтении.

Что касается грамматического анализа, то нам хочется подчеркнуть следующее. Обучая учащихся самостоятельному грамматическому анализу сложных мест текста, учитель всегда должен помнить, что такой анализ преследует цель **понимания** текста. Поэтому он состоит прежде всего в достаточно быстром узнавании в тексте по различным формальным показателям соответствующих конструкций или структур, а осуществляется тогда (если речь идет о работе в классе), когда у учителя есть основание полагать, что соответствующее место текста не будет понято (или не понято, или неверно понято) учащимися. При этом не всегда есть необходимость анализировать все предложение, часто достаточно ограничиться анализом одного словосочетания (конструкции). То же самое относится и к переводу. Не следует всегда связывать анализ с переводом. Надо, чтобы учащиеся **узнали** в тексте соответствующее грамматическое явление, а проверку правильности узнавания можно часто осуществить без обращения к родному языку. Если же последнее абсолютно **неизбежно**, то следует по возможности использовать **частичный** перевод (перевод словоформы, словосочетания, части предложения). Частичный перевод может многое прояснить и вместе с тем не заставит учащегося «перестраиваться» в процессе понимания полностью на родной язык.

Необходимость сочетания обучения чтению с непосредственным пониманием и обучения элементам «расшифровки» языкового материала ставит вопрос о выработке у учащихся умения подавлять желание делать «сплошной» перевод текста вообще и после столкновения с трудным местом в частности. Формированию данного умения способствует вся работа по непосредственному овладению языковыми средствами, правильное осуществление анализа сложных мест, а также следующее:

1) Достаточный объем читаемого материала (мелкие отрывки текста заведомо толкают учащихся на перевод, особенно, если они содержат некоторые трудности понимания).

2) Проведение анализа трудных мест текста не при первом, а при последующих прочтениях текста.

3) Специальные упражнения, приучающие «обходить» при первичном чтении трудные места, конструируя их приближенное содержание на основе четко прослеживаемой смысловой линии.

вой линии и понятных «смысловых вех» трудового места текста.

4) Упражнения на переосмысление трудных мест текста в упрощенной форме на изучаемом языке.

5) Перечтение трудных мест текста после их анализа в быстром темпе.

6) Комплексное обучение умениям и навыкам непосредственного владения языковым материалом и умениям и навыкам, связанным с «расшифровкой», преимущественно (хотя и не всегда) в пределах одних и тех же текстов. При постоянном целевом разделении текстов учащиеся не приучатся правильно сочетать непосредственное и аналитическое понимание, а привыкнут одни тексты читать с неполным поверхностным пониманием, а другие — только переводить, хотя могли бы значительную часть этих текстов понять непосредственно.

7) Ограничение числа домашних заданий по переводу с изучаемого языка.

8) Беспереводные формы контроля понимания прочитанного.

9) Постановка для завершающего чтения задания на воспроизведение на иностранном языке основных моментов содержания прочитанного (в упрощенном виде).

Важное место в обучении чтению должна занять и еще одна группа умений, а именно: специальные интеллектуальные умения по выделению и комбинированию информации текста при чтении. В данной группе различимы две разновидности умений.

Во-первых, это умение устанавливать логические связи между отдельными отрывками текста (предложениями, группами предложений и т. д.), умение удерживать в памяти эти связи, прослеживать логическую линию (фабулу) текста и предсказывать на этой основе дальнейшее содержание<sup>30</sup>. Перечисленные умения характерны для зрелого чтения любого текста независимо от его жанрово-коммуникативной специфики. Их формированию способствует постановка для первично-

<sup>30</sup> См. Е. Д. Розанов. Об обучении синтетическому (беспереводному) чтению на старшей ступени. — ИЯШ, 1966, № 1. Заметим, что данные умения чрезвычайно тесно связаны с навыками и умениями непосредственного владения языковым материалом, так как они базируются на последних. С другой стороны, языковые средства можно, очевидно, считать окончательно (непосредственно) усвоенными только тогда, когда букаемые овладеют ими при чтении в такой степени, которая позволяет нормальное протекание всех мыслительных действий по извлечению информации из текста.

го чтения задачи на нахождение в тексте слов, выражающих характер логической связи между предложениями (группами предложений и т. д.), на **определение** характера этой связи (например, путем вставки соответствующих слов и т. п.), на составление разного года планов, на предвосхищение дальнейшего содержания (на уровне предложения, абзаца и больших по размеру отрывков текста) и т. д.

Вторая разновидность специальных интеллектуальных умений, необходимых для извлечения информации из текста, отличается от первой большей сложностью, направленностью преимущественно на весь текст (или его значительный отрывок), тенденцией к «перекомбинированию» порций информации текста (т. е. к их сопоставлению, соотнесению в иной, чем в тексте, последовательности). Часть этих умений также не зависит от жанрово-коммуникативной специфики текста. К таким умениям относятся: умение отделить главное, основное от второстепенного, удержать это основное в памяти по прочтении текста, умение составить собственное мнение, отношение к содержанию текста, дать собственную аргументированную оценку прочитанного. Кроме того, данная группа умений включает в себя и такие, которые специфичны для текстов одной (или нескольких, но не всех) жанрово-коммуникативной разновидности<sup>31</sup>. Так, для чтения научно-популярной литературы (по естественным и техническим наукам) характерны мыслительные действия, направленные на выделение нового, неизвестного ранее, интересного, на решение смысловых задач типа реферирования, на соотнесение содержания текста со схемой, таблицей, чертежом, на составление схемы, таблицы, рисунка, на детальный смысловой анализ сложного по содержанию места текста для точного его понимания и т. д. Разумеется, не все упомянутые умения реализуются при чтении каждого конкретного текста. Речь идет о типичных для текстов определенного жанра в целом мыслительных действиях. Все эти умения, естественно, взаимосвязаны и частично перекрываются.

<sup>31</sup> Под жанрово-коммуникативными разновидностями текстов имеются в виду разновидности текстов, различаемые не только по жанру (художественные, общественно-политические, научно-популярные и т. п.), но и по коммуникативному типу текста как источника информации (ср., с одной стороны, например, книгу и объемный литературно-художественный журнал и, с другой стороны, газету и иллюстрированный журнал). Специфика, связанная с коммуникативным типом текста, влияет на характер его чтения и должна, по нашему мнению, учитываться в процессе обучения.

Зрелое чтение общественно-политической литературы предполагает умения, связанные с поиском какого-либо материала и его конспектированием (например, при подготовке к полит-информации, сообщению на политическую тематику), умения пересистематизации информации текста, умение **критически** анализировать содержание читаемого, находить в определенных случаях (например, при чтении некоторых зарубежных сообщений) слабые места в аргументации тех или иных положений путем сопоставления различных мест и соотнесения содержания текста с тем, что уже известно читателю по данной теме и т. д. Для чтения общественно-политической литературы, так же как и для понимания научно-популярных текстов, важно умение выделить новое, интересное.

Определенной спецификой обладает и зрелое чтение художественной литературы.

Особое место среди материала для чтения занимает газета. Она характеризуется как жанровыми особенностями, так и особенностями, связанными с ее коммуникативным типом как источника информации (ср. например, чтение книги и газеты). Это делает необходимым формирование у учащихся некоторых особых умений (подробнее на особенностях понимания художественной литературы и чтения газеты мы остановимся ниже в связи с освещением конкретной методики работы).

Выработка перечисленных выше умений по извлечению информации из текста (как умений, общих для понимания всех текстов, так и умений, специфичных для чтения их определенных жанрово-коммуникативных разновидностей) осуществляется путем выполнения соответствующих характеру умений **смысловых задач в процессе перечтения текста**. Последнее (выполнение заданий при перечтении) объясняется более высокой сложностью умений самой последней разновидности по сравнению с ранее описанными навыками и умениями. Вполне понятно, что если информативная насыщенность текста невелика и учащиеся прошли уже достаточную практику по выработке данных сложных умений, то в принципе возможно ставить задания, о которых идет речь, и для первичного текста. При этом перечтение будет часто происходить не в форме сплошного повторного чтения, а представлять собой чтение-просмотр.

Итак, выше мы кратко охарактеризовали наиболее важные навыки и умения, подлежащие формированию в ходе обучения чтению в старших классах и установили основные учебные

средства их выработки<sup>32</sup>. Это даст нам возможность наметить далее конкретную методику работы по обучению чтению.

В заключение нам хочется еще обратить внимание учителя на один чрезвычайно важный момент: все умения и навыки необходимые для обучения чтению должны вырабатываться именно в практике чтения, а не вне процесса чтения. Обучение чтению нельзя подменять упражнениями в устноречевом закреплении лексико-грамматического материала или сводить к контролю понимания в форме устноречевых упражнений. «... правило УЧИТЬ ЧТЕНИЮ ЧИТАЯ, — подчеркивают члены Проблемного совета по развитию устной речи В. Д. Аракин, Б. А. Бенедиктов, А. А. Гердт, А. И. Домашнев, Н. Н. Зыкова, Г. Л. Левин, А. А. Миролюбов, О. Х. Цахер, В. С. Цетлин, С. Ф. Шатилов, А. С. Шкляева и Ф. К. Эмих, — сохраняет в полной мере свою силу, а догматизм в понимании устной речи как основы обучения иноязычной речи в целом — приносит вред процессу обучения»<sup>33</sup>.

### 3. Организация обучения чтению в старших классах

Прежде чем переходить к описанию упражнений для обучения чтению, необходимо хотя бы кратко остановиться на основных организационных моментах, связанных с ним.

Главным компонентом системы работы по обучению чтению является работа на уроке и самостоятельная работа учащихся по чтению в связи с подготовкой к уроку. Последняя приобретает в старших классах особенно важное значение, так как большая часть практики в чтении имеет место вне класса.

Опыт работы, накопленный в последние годы передовыми учителями, позволяет говорить о том, что в систему учебных мероприятий по обучению чтению входят также факультативные занятия по чтению и дополнительное внеклассное чтение, контролируемое вне урока.

<sup>32</sup> Мы не касались навыков, связанных с техникой чтения, поскольку специальная работа по их выработке свойственна младшей ступени обучения. В старших классах совершенствование техники чтения (ее главного компонента — техники чтения про себя) происходит в процессе практики чтения без специальных упражнений. Разумеется, и здесь необходимо обучать учащихся выразительному чтению вслух.

<sup>33</sup> Проблемный совет по развитию устной речи. «Основные черты современного метода обучения устной речи на иностранном языке». Тезисы докладов к межвузовской конференции по проблеме «Обучение устной речи на иностранных языках». Горький, 1965, стр. 8-9.

Поскольку в рамках методического пособия невозможно осветить все компоненты системы работы по обучению чтению, мы ограничимся в настоящем пособии характеристикой первого из них как наиболее важного и определяющего конечный эффект обучения чтению. Что касается факультативных занятий и внеклассного чтения, то учитель сможет ознакомиться с опытом их организации по имеющимся публикациям, тем более что каких-либо значительных противоречий и разногласий по данным вопросам методика еще не успела «накопить»<sup>34</sup>.

Итак, обратимся к организации работы по обучению чтению на уроке и самостоятельной подготовке учащихся к нему.

Беседы с учителями показывают, что, как только речь заходит об обучении чтению, многие из них начинают говорить о нехватке времени и о том, что они могут не успеть «пройти» параграфы учебника. При этом упускается из виду, что, во-первых, большинство текстов учебников для старших классов предназначено для обучения не только устной речи, но и чтению. Во-вторых, не следует фетишизировать «прохождение» параграфов учебника. На это указывают и сами авторы учебников<sup>35</sup>, и учителя-практики<sup>36</sup>. И, наконец, в-третьих, не надо забывать о том, что в старших классах чтению закономерно отводится больше времени, чем на младшей ступени обучения<sup>37</sup>. Здесь уместно напомнить еще раз об особой важности чтения как цели обучения.

При определении общей организационной схемы педпроцесса по обучению чтению представляется необходимым исходить из следующего.

---

<sup>34</sup> См. следующие статьи: С. В. Калинина. Обучение чтению на факультативных занятиях. — ИЯШ, 1968, № 6; Н. Г. Ананьева. Обучение чтению научно-популярной литературы специального характера на факультативных занятиях по французскому языку. — ИЯШ, 1970, № 4; Е. А. Арефьева. Внеклассное чтение и его проверка. — ИЯШ, 1964, № 1; Э. И. Максимова. «Организация дополнительного чтения учащихся. — В сб.; Обучение чтению на немецком языке. М., «Просвещение», 1969; Л. Д. Аграновская. Внеклассное чтение, Там же; Р. Л. Златогорская. Организация летнего чтения. Там же.

<sup>35</sup> Н. И. Гез, С. К. Фоломкина. Организация и планирование работы в старших классах. — ИЯШ, 1966, № 4, стр. 19.

<sup>36</sup> См. напр., Н. С. Мошкин. Работа с газетой на уроках английского языка в старших классах. — ИЯШ, 1969, № 1, стр. 93.

<sup>37</sup> Н. И. Гез, С. К. Фоломкина. Там же, стр. 9.

Время между чтением и устной речью должно распределяться, по нашему мнению, в старших классах приблизительно одинаково. Во всяком случае на обучение чтению на старшей ступени следует отводить не менее половины всего учебного времени.

Важное значение самостоятельного домашнего чтения в связи с подготовкой к уроку не означает, что функция урока применительно к чтению сводится только к контролю прочитанного дома. Роль классного чтения высока и на старшем этапе обучения. На протяжении всех лет обучения оно остается источником новых приемов понимания текста<sup>38</sup>. Кроме того, только в условиях класса можно полностью использовать временной фактор, при обучении чтению (ускорению темпа чтения за счет ограничения его времени). Мы считаем, что классное чтение следует проводить не реже одного раза в неделю, уделяя ему не менее половины урока. Более редкое проведение классного чтения сведет из-за длительных перерывов его эффективность почти на нет, а если уделять ему меньше половины урока, то объем прочитываемого в классе будет мизерным, так как, помимо времени на само чтение, требуется (хотя и не всегда) время на определенную предварительную работу и время на контроль понимания прочитанного.

Что касается самостоятельного (домашнего) чтения учащихся в связи с подготовкой к уроку, то и здесь в организационном аспекте важны в первую очередь вопросы о том, как часто осуществлять в классе контроль этого чтения и сколько времени отводить на контроль. Некоторые учителя полагают, что чем чаще контролировать домашнее чтение, тем лучше. С этим можно согласиться только для младшей ступени обучения. В старших классах чрезмерно частый контроль самостоятельного чтения неизбежно ведет к дробности текстов, к чтению слишком маленьких отрывков. Поэтому вслед за «Общей методикой обучения иностранным языкам в школе» мы считаем целесообразным давать для чтения дома достаточно объемные отрывки (или законченные рассказы) и контролировать эту работу один раз в неделю<sup>39</sup>. Учитывая размер отрывков для домашнего чтения, необходимость его полного и тщательного контроля (от которого в немалой мере зависит отношение учащихся к последующему домашнему

<sup>38</sup> Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., «Просвещение», 1967, стр. 227.

<sup>39</sup> Там же.

чтению), а также известную вероятность того, что может потребоваться **корректирующее** перечтение неверно понятых мест текста, мы рекомендуем планировать для контроля **домашнего задания** по чтению приблизительно половину урока.

Программа школы требует обучать учащихся чтению текстов всех основных жанровых разновидностей. Как мы уже упоминали, тексты разных жанров характеризуются определенной спецификой, и, следовательно, читая тексты только одного жанра, нельзя научить в полной мере пониманию текстов всех жанров. В связи с этим вполне логично такое требование и системе работы, согласно которому, во-первых, для чтения привлекаются тексты всех жанровых разновидностей, во-вторых, для домашнего и классного чтения в пределах одной недели используются тексты **различных** жанров. Это обеспечит известную регулярность чтения текстов всех жанровых видов и помимо того поможет усилить интерес учащихся к чтению на иностранном языке вообще.

Материал для чтения художественных текстов дают нам адаптированные книжечки для старших классов, учебник, а также не слишком сложные в языковом отношении рассказы, публикуемые в газетах.

Источником общественно-политических текстов является газета.

Научно-популярные тексты можно взять частично из учебника (тексты общего характера — типа описания жизни и творческой деятельности великих ученых), частично из специальных адаптированных книжек (см. список книг для чтения в приложении), частично из газеты, если они кажутся учителю подходящими по языку (небольшие тексты с общим популярным описанием интересных или даже сенсационных открытий, изобретений, находок, оригинальных машин или устройств и т. д.). Учитель немецкого языка может найти ряд интересных по содержанию общенаучных и общетехнических текстов в издаваемых в ГДР журналах „Technikus“, „Jugend und Technik“.

Существенным с организационной точки зрения является и вопрос о том, какая форма чтения предпочтительней: общеклассное (фронтальное) чтение, при котором все ученики работают над одним и тем же текстом, групповое чтение, когда одни учащиеся читают один текст, а другие — другой, индивидуальное чтение или какое-либо сочетание перечисленных форм работы. Если говорить о системе обучения чтению в целом, то наиболее эффективным окажется, вероятно, сочетание

всех форм чтения, так как оно позволяет использовать положительные стороны каждой из них. Если же речь идет о работе по чтению на уроке и в связи с подготовкой к уроку, то самым целесообразным, по нашему мнению, является общеклассное чтение. Оно облегчает учителю построение обучения чтению как **системы** и уменьшает опасность превращения обучения чтению в ряд нескоординированных между собой учебных актов и повышает действенность работы по усвоению языкового материала текстов, так как в этом случае закрепляется языковой материал, общий для всех учащихся. Правда, данная форма чтения страдает некоторыми организационными неудобствами: не всегда бывает легко обеспечить всех учеников одинаковым материалом для чтения. Однако данный недостаток касается не **всего** материала для чтения, а только адаптированных книжек, кроме того, практически он вполне преодолим.

Опыт показывает, что лучший путь устранения указанной трудности — это приобретение школой (через «Книгу-почтой» или во время пребывания учителей в крупных городах) различных книжек для чтения в таком количестве экземпляров, которое достаточно по крайней мере для одного класса. Материалом для чтения могут служить и тексты экспериментальных учебников для VIII класса по всем трем языкам, которые имеются почти в каждой школе в необходимом количестве.

Групповые и индивидуальные формы работы, позволяющие осуществить учет индивидуальных интересов, наклонностей и уровня подготовки по языку, удобнее всего для факультативного и внеклассного чтения, специфике которых они соответствуют в полной мере. Заметим, что и при общеклассном чтении есть возможность учета индивидуального уровня подготовки учеников по языку путем **индивидуализации** состава заданий (расширения для самых сильных и ограничения для самых слабых учащихся) при чтении всеми учениками одного и того же текста.

Таким образом, основными составными элементами организационной схемы обучения чтения являются:

- выполнение учащимися домашнего задания по чтению;
- контроль выполнения домашнего задания по чтению в классе;
- классное чтение нового текста.

**Постановка** следующего домашнего задания по чтению может происходить в связи с контролем выполнения предыдущего.

щего задания (если дома будет продолжаться чтение того же текста или начнется чтение другого текста) или в связи с классным чтением (если в классе начинается чтение какого-либо текста, который учащиеся будут читать дальше дома).

В связи с рекомендуемыми в настоящем пособии нормами времени для контроля домашнего задания по чтению и для классного чтения (0,5 урока в каждом случае, об этом говорилось выше) ни тот, ни другой элементы организационной схемы процесса обучения чтению не составляют взятые в отдельности самостоятельной единицы педпроцесса по иностранному языку, т.е. урока. Практически они могут быть реализованы либо вместе — в составе специального урока по обучению, либо порознь — в составе различных комбинированных уроков, на которых ведется целенаправленная работа и в чтении, и в устной речи. Если исходить из 2 часов в неделю и учитывать положения об организационной стороне обучения чтению, высказанные выше, то можно наметить три варианта общей схемы работы.

**Первый вариант** предполагает еженедельное проведение специального урока по обучению чтению. Главными компонентами такого урока являются контроль выполнения предыдущего домашнего задания по чтению и классное чтение нового текста другой жанровой разновидности. Каждый компонент занимает приблизительно половину урока. Речь идет, разумеется, о примерном распределении времени, так как некоторое время понадобится для поставки следующего домашнего задания, кроме того, и в составе специального урока чтения могут быть небольшие учебные мероприятия типа фонзарядки, каких-либо кратких устных сообщений учащихся, практикуемых на каждом уроке и т. п. Однако основным содержанием урока является работа по обучению чтению.

**Второй вариант** предусматривает обучение чтению как в ходе специальных уроков чтения, так и в процессе комбинированных уроков, половина каждого из которых посвящается чтению. Этот вариант связан с **двухнедельным циклом**. Согласно ему в одну из двух недель проводится **специальный урок** чтения, а в другую — чтению отводится половина каждого из двух уроков иностранного языка, которые будут комбинированными. Один раз в составе комбинированного урока контролируется выполнение домашнего задания по чтению, полученного учащимися ранее, а во второй раз проводится классное чтение на основе текста другого жанра.

При организации работы по первым двум вариантам

учитель должен так спланировать уроки, чтобы учащиеся имели достаточно времени для домашнего чтения. Лучше всего, если разрыв между постановкой домашнего задания по чтению и его контролем будет составлять неделю.

**По третьему** из возможных вариантов не проводится специальных уроков обучения чтению. Обучение чтению осуществляется исключительно в составе уроков комбинированного типа. По данному варианту примерно половина **каждого урока** иностранного языка посвящается чтению. При этом содержание работы каждый раз изменяется, т. е. один раз имеет место контроль домашнего задания по чтению, следующий раз организуется классное чтение. Далее следует вновь контроль домашнего чтения и т. д. Необходимый разрыв во времени между постановкой задания для чтения дома и его контролем обеспечивается в этом случае автоматически. Как и при первых двух вариантах, для домашнего и классного чтения в пределах одной недели берутся тексты разных жанровых разновидностей. Это варьирование может осуществляться за счет и материала классного чтения, и материала домашнего чтения (если закончено чтение книжки, или если домашнее чтение ведется не на одной объемной книжке, а на текстах рассказов или материале учебника).

Из трех предложенных выше вариантов общей организационной схемы педагогического процесса обучения чтению в старших классах наиболее целесообразными, на наш взгляд, являются первые два, так как они предполагают проведение специальных уроков по чтению. Наличие в системе занятий таких уроков повышает общую эффективность обучения пониманию иноязычных текстов, потому что этим самым создаются условия для более качественного планирования работы. Постановка для урока **одной** основной задачи делает работу более целенаправленной, облегчает приведение в систему всех учебных мероприятий по обучению чтению. Известное значение имеет и то, что на специализированных уроках старшеклассники более длительное время **без перерывов** учатся пониманию текстов. За проведение специализированных уроков высказываются в последние годы многие методисты и учителя<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> См. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., «Просвещение», 1967, стр. 450; М. Л. Вайсбурд. Из опыта обучения устной речи в связи с синтетическим чтением в IX классе. — В кн.: Обучение устной речи и чтению на иностранных языках. Педагогические чтения. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962, стр. 112, Г. В. Рогова. Вопросы организации обучения иностранному языку в старших

Необходимо подчеркнуть, что все описанные организационные варианты схемы учебного процесса по чтению исходят из такого соотношения по времени между чтением и устной речью (0,5 : 0,5), которое для чтения близко к предельно допустимому минимуму. Мы считаем, что нарушать это соотношение в пользу устной речи означало бы ставить под угрозу успех всей работы по обучению чтению в школе. Напомним, что рекомендуемая для чтения организационная схема предусматривает для выработки навыков и умений по пониманию текстов использование не только книг и газет, но и материала учебника. Следует также иметь в виду, что такой элемент обучения чтению, как устноречевой контроль понимания, представляет собой практику в устной речи и в немалой мере способствует ее развитию.

Коснемся еще одного частного вопроса, имеющего отношение к организационной стороне обучения чтению. Для организационного аспекта чтения определенное значение имеет различие продолжающегося и непродолжающегося чтения. Продолжающимся мы называем чтение объемного текста, работа над которым связана с несколькими или многими уроками. Непродолжающееся чтение — это чтение законченного текста (или законченного по смыслу отрывка) в связи с одним—двумя уроками.

Продолжающееся чтение соответствует наиболее полно по своему характеру условиям самостоятельной работы, не требующей обязательных регуляризирующих перерывов, которые бы сделали чтение книги неестественным. Поэтому его (если оно в данный период времени вообще имеет место) лучше реализовать в форме домашнего чтения, которое может быть, конечно, и непродолжающимся. Для классного чтения продолжающийся материал привлекается эпизодически (например, работа над самым первым отрывком книги проходит в форме

---

классах. — ИЯШ, 1965, № 5; Ж. Л. Витлии. Синтетическое чтение в вечерних (сменных) школах (на материале немецкого языка). — В кн.: Иностранные языки в вечерней (сменной) школе. М., «Просвещение», 1965, стр. 81; Л. С. Шеляпина. Методические рекомендации к работе по немецкому языку в IX-XI классах. — В. кн.: Преподавание иностранных языков в средней школе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961, стр. 123; М. Г. Чухрай. Беспереводное чтение в вечерней школе. — ИЯШ, 1964, № 2, стр. 26; А. И. Панов. Урок проверки домашнего чтения — ИЯШ, 1967, № 6, стр. 64; М. О. Севандер. Лексический направленный урок устной речи в IX классе. — ИЯШ, 1968, № 5, стр. 40

классного чтения, а затем продолжается в форме неоднократного домашнего, в классе проводится лишь контроль самостоятельной работы учащихся над следующими отрывками). **Основным** содержанием классного чтения является чтение непроложающееся (чтение текста, работа над которым и начинается, и заканчивается на одном уроке, или текста, часть которого прочитывается в классе, а остальная часть дочитывается в ходе однократного домашнего чтения). Как уже говорилось, непроложающееся чтение может быть и домашним (например, чтение дома всего рассказа, работа над которым исчерпывается после контроля понимания в классе).

## II. УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ ЧИТАЕМОГО

Для завершения описания системы работы по обучению чтению необходимо теперь дать конкретную характеристику каждому из составных элементов организационной схемы работы, т. е. «наполнить» упражнениями домашнюю работу учащихся по чтению, контроль выполнения домашнего задания в классе и, наконец, классное чтение<sup>41</sup>. Зная это «наполнение» и уже описанные варианты общей схемы, соединяющей упомянутые элементы, учитель без труда построит свою работу по обучению старшеклассников чтению на иностранном языке. «Наполнение» элементов организационной схемы целесообразно производить отдельно для текстов каждой жанрово-коммуникативной разновидности, так как жанровая специфика требует дифференцированного подхода к работе с тем или иным текстом<sup>42</sup>. В данном пособии это делается применитель-

<sup>41</sup> В структуру упражнения в чтении (в самом ее общем виде) входят задание по чтению, практическая деятельность учащихся в чтении по заданию преподавателя и текст. Как уже говорилось во введении, мы не останавливаемся в настоящем пособии подробно на требованиях к текстам и их отборе. В остальном же определяющим моментом упражнений в чтении является задание. Поэтому все рекомендуемые упражнения будут характеризоваться прежде всего с точки зрения заданий (задач) по чтению.

<sup>42</sup> Разумеется, много в работе с текстами различных жанров будет общим, так как не все связано со спецификой последних. Тем не менее описывать конкретную методику работы с текстами разных жанров лучше отдельно, потому что пользоваться таким описанием при подготовке к урокам удобнее.

но к художественным текстам<sup>43</sup>. Конкретизация методического содержания каждого элемента организационной схемы работы будет основываться на установленных в первом разделе пособия учебных средствах формирования навыков и умений, необходимых для чтения на иностранном языке.

Поскольку в первом разделе пособия мы не раскрывали специфику чтения художественных текстов, то это делается ниже.

## 1. Специфика чтения художественных текстов

Специфика литературно-художественных текстов заключается в том, что **любой из них** обладает двумя основными информативными планами — внешним и внутренним. Внешний информативный план исчерпывается содержанием изображаемого — событий, картин и сцен действительности, высказываний, поступков героев, разнообразными описаниями и пр., т. е. фактическим содержанием текста, взятым как бы с внешней стороны, без углубления «внутрь». Внутренний информативный план представляет собой совокупность элементов **идейного** содержания текста, заключенных во внешней фактической информации. Эти элементы весьма многообразны и обнаруживаются в виде «подтекста» замечания, фразы, подчеркивания какого-либо момента в характеристике персонажей, в виде основной мысли главы, нескольких глав и т. д. «В сущности каждый образ, каждая жизненная ситуация, о которой рассказывается в произведении, — пишет один из видных советских литературоведов Л. И. Тимофеев, — уже несут в себе и своеобразную тему, и своеобразную ее идеиную оценку»<sup>44</sup>. Такого рода идеиные оценки, основные мысли, соответствующие разным по объему отрезкам текста, в которых они содержатся, составляют в своей совокупности главный

<sup>43</sup> Основные общие моменты работы с научно-популярными текстами будут ясны учителю по упражнениям для художественных текстов. При определении специфических приемов работы (задач для чтения) учитель сможет исходить из перечня сложных умений по извлечению информации при чтении научно-популярных текстов (см. 2 часть первого раздела). Рекомендуем учителю также следующие статьи: Е. В. Мусинская. К вопросу об отборе и организации научно-популярного материала для чтения.—ИЯШ, 1968, № 5; Н. Г. Ананьев. Обучение чтению научно-популярной литературы специального характера на факультативных занятиях по французскому языку.—ИЯШ, 1970, № 4, А. А. Слободчиков. О развитии навыков чтения научно-популярных и общетехнических текстов в старших классах. — ИЯШ, 1970, № 6.

<sup>44</sup> Л. И. Тимофеев. Основы теории литературы. М., Учпедгиз, 1963, стр. 135.

«подтекст» всего произведения — ее основное идейное содержание.

Разграничение двух информативных планов имеет большое значение для построения упражнений с целью обучения **глубокому** пониманию. Несмотря на простоту адаптированных художественных текстов, применяемых для обучения чтению на иностранных языках в школе, все они содержат информацию внутреннего плана, и цель обучения их пониманию может считаться достигнутой только при условии, если мы научим старшеклассников пониманию и «внутренней» информации читаемых художественных текстов.

Отличительной чертой информации внутреннего плана является то, что она не дана писателем непосредственно, в готовом для восприятия виде, а выражена внутренними глубинными взаимосвязями изображаемого. Поэтому для ее извлечения необходим **смысловой** анализ фактического содержания, сопоставления определенных компонентов этого содержания между собой, а также с опытом читателя. Определенное значение для извлечения информации внутреннего плана имеет и анализ специальных стилистических приемов, применяемых автором (словоупотребление, композиционное своеобразие, выбор авторской «позиции» изображения, размер предложений, особенности членения текста на образцы и т.д.). Вслед за М. Л. Вайсбурд<sup>45</sup> мы полагаем, однако, что анализу этого рода принадлежит вспомогательная роль. Глубокое понимание возможно в конечном счете и без него, что вытекает уже из назначения художественной литературы: она рассчитана на глубокое понимание ее широкими массами читателей, а не только специалистами, которые владеют многочисленными приемами стилистического анализа. Таким образом, главным для обучения глубокому пониманию художественных текстов является **смысловой** анализ. Что касается стилистического, то при наличии в тексте ярких стилистических приемов, отчетливо подчеркивающих какой-либо момент идейного содержания, учитель может при контроле понимания в классе обратить внимание учащихся на данный прием, установить связь между этим приемом и основной мыслью текста или, указав на стилистический прием, попросить учеников объяснить, зачем, их мнению, автор его применяет. Однако подобного рода

<sup>45</sup> М. Л. Вайсбурд. Требования к текстам для самостоятельного (синтетического) чтения на английском языке в VII классе. Канд. дисс. М., Изд-во АПН РСФСР, 1954, стр. 147-149.

работа имеет, как уже говорилось, второстепенное значение— в отличие от смыслового анализа.

Основным **объектом** смыслового анализа должно быть действующее лицо книги, так как именно в его всестороннем изображении «скрыто» сосредоточена преобладающая масса информации внутреннего плана. На это единодушно указывают в своих работах и психологи, и методисты<sup>46</sup>. При этом ключом к пониманию персонажа является анализ **мотивации** его **поведения**<sup>47</sup>. Выделяемые в ходе смыслового анализа элементы идейного содержания должны, естественно, по прочтении более или менее крупных законченных отрывков обобщаться в главные мысли текста. И конкретный анализ, и обобщение связано с выражением собственной оценки, своего отношения к прочитанному.

Итак, специфика глубокого понимания художественных текстов требует формирования у учащихся специальных умений смыслового анализа текста. Путь выработки этих умений — постановка при чтении заданий:

- по смысловому анализу мотивации поведения персонажей, их взаимоотношений, их социально-психологической характеристике, динамике становления и изменения их характеристик;
- по выделению главных мыслей автора, выраженных в относительно законченных частях текста (главах книги) и в произведении в целом.

Задания по смысловому анализу текста целесообразно ставить для **перечтения**, так как речь идет о сложных умениях. Даже при чтении на родном языке выделение информации внутреннего плана требует перечтения.

В психологической литературе указывается иногда, что перечтение одного и того же текста при обучении пониманию иноязычных текстов нежелательно<sup>48</sup>. На практике данное положение служит иногда как бы оправданием того, что художественный текст читается более или менее внимательно только один раз. Представляется, однако, что возражение против

<sup>46</sup> См. напр. И. М. Пospelов. Основные особенности понимания литературного персонажа учащимися VIII—X классов средней школы. Автореф. канд. дисс. М., 1956, стр. 4; М. А. Рыбникова. Очерки по методике литературного чтения. М., Учпедгиз, 1941, стр. 118.

<sup>47</sup> Е. А. Сверстюк. Особенности понимания старшими школьниками мотивации поведения литературных персонажей. Автореф. канд. дисс., Одесса, 1965, стр. 3.

<sup>48</sup> Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1961, стр. 54.

повторного чтения направлено лишь против такого перечтения, при котором учащиеся сосредоточиваются исключительно на технике чтения, а к содержанию текста почти не обращаются, так как его внешняя сторона уже известна. В нашем же случае имеется в виду перечтение с целью получения **новой**, еще не извлеченной информации, когда сознание ученика занято именно содержанием читаемого.

В процессе практического применения указанных выше разновидностей заданий по смысловому анализу текста следует постепенно повышать степень самостоятельности старшеклассников во вскрытии информации внутреннего плана.

Специфика художественной литературы состоит не только в наличии двух информативных планов. Она заключается также и в том, что художественные тексты отражают жизнь в **образной** форме. Поэтому полноценное чтение этих текстов предполагает **воссоздание образов** в процессе чтения или, как говорят психологи, неразрывно связано с работой «воссоздающего воображения». Установлено, что от интенсивности воссоздающего воображения при чтении в значительной мере зависят глубокое понимание текста, привитие интереса к чтению, его воспитательный эффект, активность мышления учащихся<sup>49</sup>. Таким образом, учет особенностей чтения и понимания художественных текстов означает также необходимость активизации и развития воссоздающего воображения учащихся. Для выполнения этой задачи можно рекомендовать следующие учебные средства:

— объяснение учащимся роли воссоздающего воображения и регулярно повторяемая (при постановке задания) рекомендация наглядно представлять себе в ходе чтения описываемые картины, сцены, внешность героя и т. п.;

— включение в состав заданий для смыслового анализа таких задач, которые, с одной стороны, требуют собственного анализа содержания, а с другой стороны, связаны с активной работой воссоздающего воображения (задания типа придумывания иллюстраций к тексту, подбора из журналов портретов людей, внешность которых близка, по мнению учащихся, к внешности какого-либо персонажа; предположительное описание внешности героя по косвенным признакам, дополнение каких-либо моментов в действиях героев, которые не описаны в тексте, но соответствуют ситуации и образу героя и т. п.). Выяснив специфику процесса понимания художест-

<sup>49</sup> О. Я. Польская. Роль воссоздающего воображения в процессе изучения литературы. Автореф. канд. дисс.. М., 1951.

венных текстов и методические средства учета этой специфики, перейдем к конкретизации главных элементов оргсхемы обучения чтению.

## 2. Домашняя работа учащихся по чтению художественного текста в связи с подготовкой к уроку

Самостоятельная работа учащихся дома в связи с подготовкой к уроку определяется, как известно, заданием, поставленным в классе. От того, насколько правильно поставлено задание, зависит в большой степени и эффективность самостоятельной работы для выполнения учебной цели. Практика показывает, что многие учителя при постановке задания по домашнему чтению ограничиваются просто указанием про честь и понять определенный текст (отрывок текста). Согласиться с этим нельзя. Домашнее чтение должно формировать все (или почти все) необходимые для чтения навыки и умения и в этом смысле резких различий между домашним и классным чтением нет. Но поскольку в условиях самостоятельной работы мы не можем непосредственно управлять работой ученика, то эта функция приходится на **задание**. Задание должно быть для ученика своеобразной программой его работы по подготовке к уроку, программой, которая четко отражает все наиболее важные для обучения чтению моменты. Только тогда домашнее чтение приобретет в полной мере **обучающий характер**.

В соответствии со сказанным мы рекомендуем давать для домашнего чтения развернутое задание типа инструкции-программы, основные пункты которой определяют главные этапы в самостоятельной работе учащихся, их последовательность и содержание работы на каждом этапе<sup>50</sup>. Поскольку такое задание будет довольно объемным, то записывать его удобнее всего в специальной тетради для домашнего чтения, которую должен иметь каждый учащийся. В тетради ведется два раздела: один — для записи очередных домашних заданий по чтению, другой — для краткой записи учащимися результатов выполнения частных задач по чтению, входящих в состав задания. Так как **структура** задания программного типа будет оставаться в основном постоянной, то полная запись задания потребуется только **самый первый раз**. Записывая

<sup>50</sup> Понятие «программа» не имеет в данном случае в виду **непосредственную связь** с программированным обучением, хотя предлагаемое ниже задание и содержит некоторые элементы программированного обучения (в широком понимании последнего).

второе, третье и т. д. задания по домашнему чтению, учащиеся будут только помечать себе постоянный номер пункта задания и фиксировать сменяющееся конкретное содержание данного пункта. Желательно, чтобы учащиеся записывали задание на изучаемом языке. Языковое оформление задания должно быть максимально простым. Объясняя задание-программу в самый первый раз, учитель может ввести и некоторые новые слова. В дальнейшем они будут все время повторяться в тексте заданий.

На основании содержания первого раздела пособия вырисовывается следующая структура задания программного типа (подробная характеристика каждого пункта будет дана ниже, после описания структуры задания).

### **1-й пункт. Организационно-вводный.**

Он включает:

- а) указание о том, какой текст учащиеся будут читать;
- б) указание на размер отрывка для чтения (если задается не весь текст);
- в) «введение» в текст (если его чтение только начнется дома);
  - г) общеинструктивные указания по выполнению задания:
    - «Задание выполняйте строго в той последовательности, в которой оно записано».
    - «Задание можно выполнять только: или сразу все полностью, или в два приема.

В последнем случае сделайте в первый раз все, что предусматривает 2-й пункт, а во второй раз выполните 3-й пункт».

### **2-й пункт. Задание по первичному чтению текста.**

Оно состоит из следующих указаний:

- а) «Прочтите про себя весь текст, стараясь читать быстро, но при этом внимательно следите за развертыванием действия. **Ни в коем случае не переводите!** При встрече с трудным местом прочтите его внимательно и постарайтесь понять, **не переводя**. Если это не удается, отчеркните это место карандашом на полях и, не прерываясь, читайте дальше, пытаясь догадаться о содержании пропущенного места по общему смыслу».

б) «По ходу чтения выполните следующие задания: ...» — следует ряд заданий, которые фиксируют внимание учащихся на содержании текста и одновременно направлены на формирование умения устанавливать логические связи между

предложениями (группами предложений, абзацами и т. д.) и прослеживать логическую линию текста. Задания построены так, что их выполнение не нарушает последовательности восприятия содержания и не прерывает процесса чтения (описание заданий приводится ниже). Выполнение этих заданий повышает, кроме прочего, темп чтения (ср. первый раздел, II часть).

в) «Читая, старайтесь понять по смыслу текста (или по смыслу и знакомым элементам) значения подчеркнутых в тексте слов. Если можете, то надпишите над этими словами карандашом их примерные синонимы на изучаемом языке. На русском языке вписывать ничего не надо». (Слова подчеркиваются учащимися карандашом при постановке и объяснении задания). «Когда таким образом прочтете весь текст, переходите к выполнению 3-го пункта».

### **3-й пункт. Задание по повторному чтению и смысловому анализу.**

«Читая текст вновь, подготовьтесь к ответам на вопросы, данные ниже (или: выполните задания, данные ниже). При этом работайте следующим образом. Прочтите в тетради первый вопрос (или: задание) и, читая текст, найдите в нем места, которые помогут Вам ответить на этот вопрос. Продумайте на изучаемом языке простой и краткий ответ на вопрос и запишите его в тетрадь (можно в неполном, сжатом виде). После этого точно так же подготовьте ответы на остальные вопросы. Старайтесь сделать свои ответы обоснованными. Будьте готовы объяснить, почему вы так думаете». Далее следуют вопросы (задачи) по смысловому анализу:

а) задания по анализу мотивов поведения героев, их взаимоотношений и характеристике;

б) задание по выделению главных мыслей текста.  
(Список заданий приводится ниже).

### **4-й пункт. Заключительные указания:**

а) «Перед уроком еще раз просмотрите текст и свои записи по подготовленным ответам в тетради».

б) «После урока аккуратно сотрите все пометки в тексте».

Приведенная структура является начальной. В процессе работы она должна быть дополнена еще двумя элементами, предусматривающими работу в процессе чтения с объемным словарем и **обязательное** доведение до конца анализа (и следовательно, обязательное понимание) трудных мест. Однако эти элементы вводятся в состав задания не раньше, чем

учителя будет уверенность в том, что учащиеся привыкли читать доступные по языку тексты без сплошного перевода про себя. Возможность судить об этом даст темп классного чтения. Когда учитель считает, что указанное условие выполнено, он дополняет задание следующими компонентами.

### **Пункт 2г — (дополнение пункта 2).**

«В ходе чтения используйте словарь для понимания тех слов, которые обведены в тексте карандашом (слова обводятся карандашом по указанию учителя при постановке задания). При этом работайте так: вначале прочтите предложение с обведенным словом и, не переводя, поймите знакомую часть предложения. Только потом ищите слова в словаре. Выберите подходящее по смыслу значение слова и запомните его, не записывая. Затем еще раз прочтите предложение и поймите его полностью, не переводя. Так же поступайте с другими обведенными словами. После того, как встретятся 4—5 таких слов, дочитайте до конца абзац и прервитесь, чтобы записать в тетрадь по памяти (глядя в текст) значения уже встреченных обведенных слов. Затем читайте дальше. Страйтесь работать быстрее».

### **Пункт 2<sup>1</sup>. (вставляется после пункта 2).**

«Прочтя весь текст, вернитесь к тем трудным предложениям, которые вы не смогли понять при первом чтении (они помечены вами на полях). Начните с первого из таких предложений и работайте с каждым из них так: очень внимательно, не переводя (можно негромко проговаривать предложение), изучите предложение, найдите в нем вначале подлежащее и сказуемое и поймите их. Потом прочтите предложение еще раз, стараясь понять все. Затем быстро прочтите предложение в последний раз и переходите к следующему трудному месту. Разобравшись во всех трудных предложениях, переходите к выполнению пункта 3».

Чтобы полнее скоординировать работу по обучению элементам «расшифровки» в классе и дома, можно давать для домашнего чтения (как и в случае с лексикой) **определенные предложения для самостоятельного грамматического анализа** (учащиеся обводят их в тексте карандашом при постановке задания). Предложения следует подбирать такие, которые не содержат незнакомых слов.

Для успешной организации самостоятельной работы учащихся по заданию-программе следует объяснить им важность

выполнения всех указаний заданий и регулярно напоминать об этом. Усвоению самой техники работы по заданию во многом будет способствовать **классное чтение**, при котором основные этапы работы учащихся аналогичны этапам, предполагаемым заданием.

Таким образом, работа в классе будет обучением приемам самостоятельной работы, а последняя станет четче и эффективнее.

Как уже говорилось в первом разделе пособия (часть III), содержание задания можно в определенной мере индивидуализировать, но не за счет объема текста (нормы чтения), а за счет увеличения числа заданий по пункту 3 (смысловой анализ) для самых сильных учащихся и уменьшения числа этих заданий для самых слабых.

Итак, обратимся к характеристике каждого пункта задания (к тем элементам, которые нуждаются в характеристике).

### 1-й пункт.

**1б (размер отрывка).** Если для домашнего чтения дается текст учебника, то дробить его нецелесообразно, следует задавать весь текст. Если задается отрывок из книжки для чтения, то он должен быть относительно заключенным и его размер может колебаться от 5 до 10—12 страниц<sup>51</sup>. Норма чтения может изменяться по усмотрению учителя в зависимости от трудности имеющейся книжки, степени языковой подготовки учащихся, размера относительно законченного отрывка в книге и т. д. Однако давать для недельного домашнего чтения менее 4 страниц полного текста нельзя (тем более что формат книжек для чтения меньше формата учебника). В начале книжки норма чтения может быть минимальной, так как встречаемость новых слов в начале текста, как правило, выше, кроме того, учащиеся не знают еще общего контекста, который облегчает понимание.

**1в («введение» в текст).** Если на дом задается текст, который учащиеся еще не читали, то необходимо определенное «введение» в текст. Его цель—сообщение кратких сведений об авторе и произведении в целом (без раскрытия фабулы), создание у учащихся предварительной (тематической) направ-

<sup>51</sup> Одна из ведущих методистов по чтению М. Л. Вайсбурд рекомендует задавать для домашнего чтения на неделю 10-12 стр., см. ее статью «Из опыта обучения устной речи в связи с синтетическим чтением в IX классе». — В кн.: Обучение устной речи и чтению на иностранных языках. Педагогические чтения. М., изд-во АПН РСФСР, 1962; стр. 115.

лennости мысли перед чтением, усиление интереса учеников к тексту. «Введение» может быть построено как краткое сообщение преподавателя (или специально подготовившегося ученика), заслушивание (с пленки или в чтении учителя) очень небольшого эпизода (сцены), способного заинтересовать старшеклассников, в виде постановки учащимся какого-либо проблемного и интересного вопроса, который можно оставить без ответа, просто указав, что ответ на него будет ясен после прочтения текста и т. д. Интерес учащихся к тексту усиливается также и в том случае, если преподаватель говорит, что ему лично книжка очень понравилась, что ребята читают ее всегда с интересом и т. д. Перед уроком, на котором ставится задание по чтению первого отрывка книжки, можно выпустить на изучаемом языке специальный настенный бюллетень, в котором содержатся интересные факты из жизни и деятельности автора, факты, связанные с историей создания и судьбой произведения, помещен один из «интригующих» эпизодов, отзывы известных людей (или учеников других классов) о книге и т. п.

Если на дом задается отрывок продолжающегося чтения, которое уже начато классом, то специальное введение излишне, так как эту роль выполняет вся предыдущая работа над текстом.

## 2-й пункт.

2б (задания, фиксирующие внимание учащихся на содержании читаемого и формирующие умение устанавливать логические связи между различными отрезками текста и умение прослеживать линию действия). Это могут быть следующие задания:

— «Подчеркните в тексте карандашом предложение, где содержатся ответы на следующие вопросы» (даются так называемые «предваряющие» вопросы, предложенные М. Уэстом). Вопросы должны быть сформулированы очень кратко и просто и составлены так, чтобы поиск ответов на них не нарушал последовательности восприятия содержания при чтении. Вопросы могут быть записаны прямо на полях перед началом тех отрезков текста, в которых содержатся ответы на них. Если вопросы записываются в тетради, то при чтении учащийся кладет тетрадь рядом с текстом, чтобы процесс чтения по возможности не дробился значительными паузами. Заметим, что при издании книжек для чтения следовало бы прилагать к ним совмещаемые со страницами дополнительные «поля» с вопросами или впечатывать предваряющие вопросы прямо на полях.

Число «предваряющих» вопросов может быть приблизительно 3—5 на одну страницу.

— «Найдите и подчеркните в тексте (в отмеченных на полях крестиком абзацах) слова, которые прямо указывают на то, как логически связаны предложения абзаца» (слова типа «потом», «поэтому» и т. д.).

— «Между какими предложениями данного абзаца можно, не нарушая логики, вставить следующие слова? Впишите данные слова карандашом сверху между соответствующими предложениями» (всевозможные слова-связки записываются при постановке задания на полях текста против некоторых абзацев, для одного абзаца — одно—два слова).

— «Подчеркните в отмеченных крестиком абзацах предложения, которые можно было бы опустить без ущерба для понимания линии действия».

— «Какие предложения в следующих абзацах (абзацы также специально помечаются на полях) можно было бы переставить на другое место и куда? Укажите стрелкой».

— «Подчеркните в тексте предложения, которые могли бы быть пунктами подробного, передающего внешнее действие плана».

— «Разделите текст на несколько относительно самостоятельных отрывков. Каждый отрывок должен состоять из нескольких абзацев» (деление производится при чтении карандашом в тексте, например цифрами, двумя вертикальными штрихами и т. п.).

— «Отметьте на полях карандашом места, где меняется конкретное место действия» (или время действия, или появляются новые действующие лица и т. п. в зависимости от текста).

— «Составьте план прочитанного текста».

Выбор предложенных заданий диктуется особенностями конкретного текста. Разумеется, что «покрывать» буквально весь текст этими заданиями необязательно. Для одного раза не следует брать более двух видов заданий. Лучше взять один—два вида и сделать на их основе по нескольку конкретных вариантов для разных мест текста. При этом прежде всего надо «покрыть» подобными заданиями те места текста, где есть трудности, связанные с логическими переходами.

**2в** (задание на семантизацию незнакомых слов по контексту или по знакомым элементам и контексту).

Для семантизации незнакомых слов в процессе самостоятельного чтения можно давать по нескольку слов на страницу,

отбирая для этого вначале самые легкие для понимания слова, чтобы вызвать у учеников чувство уверенности в своих силах и убежденность в том, что многие незнакомые слова действительно можно понять по контексту и знакомым словообразующим элементам.

### **3-й пункт. (Задания по смысловому анализу).**

Проводимый ниже перечень заданий является примерным, так как большая часть задач представляет собой в известной мере лишь «схемы», своего рода «заготовки», которые дают только представление о направлении построения многих конкретных задач. Это связано с тем, что предусмотреть все реализации задачи — «инварианта», зависящие от содержания текста, невозможно, да и, по-видимому, излишне. Не все приводимые задачи применимы к каждому тексту. Перечень объединяет наиболее типичные задачи. Потребности смыслового анализа конкретного текста, безусловно, дадут преподавателю некоторые менее типичные задачи, отсутствующие в нашем перечне.

Выбор заданий зависит от содержания текста. Проанализировав текст, преподаватель подбирает для отдельных его частей такие задачи, которые дают возможность для данного текста вскрыть информацию внутреннего плана.

Естественно, что задания даны не в окончательных формулировках и могут быть упрощены учителем. Приводимые формулировки имеют лишь целью помочь преподавателю выбрать направление в построении конкретных задач по анализу.

В перечне выделены задания, предполагающие большую самостоятельность учащихся при смысловом анализе. Вопрос о времени начала их использования решает преподаватель.

Число заданий по смысловому анализу по одному тексту не должно быть большим, но должно обеспечивать достаточно глубокое понимание прочитанного.

#### **3-а. Задания по анализу мотивов поведения героев, их взаимоотношений и характеристике.**

1. Как вы себе представляете предыдущую жизнь данного героя? (Если она неполна или вообще не описана автором). Составьте краткую биографию героя.

2. Соответствует ли, по вашему мнению, изображение ге-

роя на иллюстрации (этом снимке, этой картине) его действительной внешности? Почему вы так думаете?

3. Что, по вашему мнению, в данном описании не соответствует внешности этого персонажа?

4. Подберите иллюстративные портреты (из журналов, например), которые, на ваш взгляд, соответствуют внешности данного героя (-ев)?

5. Как вы представляете себе внешность данного персонажа (по косвенным признакам)?

6. Зачем, почему данный герой поступил так-то? Каковы мотивы его поступка? Одна причина или их несколько. Есть ли среди причин противодействующие? Какая из них победила и почему?

7. Мог ли герой поступить в этом случае иначе? Как? Какая обстановка нужна была бы, чтобы он повел себя в данной ситуации иначе?

8. Каковы причины таких-то желаний (стремлений, настроений, высказывания и проч.) данного персонажа?

9. Какова точка зрения данного героя на этот вопрос? Чем она, по вашему мнению, вызвана?

10. Откуда у этого героя такие мысли, такое отношение к данным событиям (фактам, жизненным явлениям и проч.)?

11. Как, по вашему мнению, относится данный персонаж к такому-то персонажу? Почему?

12. Как вы объясните отношение данных персонажей к таким-то поступкам, поведению (настроениям, желаниям, высказываниям) других персонажей?

13. Есть ли какие-либо противоречия в поведении данного действующего лица в этом эпизоде. В чем их причина?

14. Можно ли разбить героев на какие-то группы по точке зрения на .... (отношению к ...., взаимоотношениям с ..)? Однаковы ли причины, приведшие персонажей к одной точке зрения?

(Вообще разнообразные параллели, сопоставления между героями в плане их отношения к каким-либо конкретным вопросам).

15. Есть ли какая-нибудь взаимосвязь между этими поступками, действиями следующих героев?

16. О чём думает, что чувствует герой, произнося эти слова (участвуя в этом разговоре, совершая эти действия, присутствуя при этом и проч.)?

17. Проследите и объясните смену психологического состояния данных персонажей в таких-то эпизодах.

18. Что делал, чувствовал, о чем думал герой в этом «промежутке», не описанном автором? (Выбирается такой не описанный автором, но подразумевающийся эпизод для характеристики поведения героя, в котором нужно вскрыть элементы внутренней информации, заключенные в других, описанных автором эпизодах).

19. Что в поведении данных персонажей в этой главе можно было бы предсказать заранее, не читая этой главы, а зная только, что... (указываются некоторые внешние вехи событий)? Почему?

20. Возможен ли такой эпизод (сцена) в данной главе? Почему?

21. Как, по вашему мнению, будут развиваться события дальше? Учащимся может быть дан внешний «остов» действия, например, герой пошел туда-то, говорил с... и проч.).

22. Может ли этот эпизод протекать иначе, но так, чтобы его значение для характеристики этого персонажа осталось в целом неизменным?

23. Как развернулись бы события данной части отрывка (данных эпизодов), если бы они протекали в соответствии с желанием такого-то героя?

24. Как изменятся поступки такого-то героя (или: взаимоотношения между такими-то героями, их точка зрения на..., отношение к...), если... (внесение самых разнообразных изменений в характеристику и поведение данного персонажа или других персонажей, место, время или конкретную обстановку действия)?

25. Как изменилось бы содержание этих эпизодов, если бы вместо героя А в них участвовал бы герой Б? (Выбираются в чем-либо сходные, но в основных моментах противопоставляемые автором персонажи. Эпизоды подбираются такие, чтобы в них могли бы участвовать оба персонажа).

26. Внимательно проследите поведение данного героя в таких-то эпизодах и на основании этого предскажите его поведение в следующих ситуациях (даются вымышленные ситуации, по своему смысловому значению близкие к анализируемым эпизодам текста).

27. Книгу до вас читало много людей. Представьте себе, что один из читателей сделал на полях замечания. Согласны ли вы с ними? (Преподаватель перечисляет «замечания», учащиеся наносят их карандашом на поля в соответствующих местах текста. «Замечания» могут представлять собой ответ на вопрос героя или автора; предположение относительно мо-

тивации поступков и взаимоотношений персонажей; мнения о персонажах и замечания по их характеристике, по логичности для данного персонажа каких-то поступков и т. д., собственно по всем вопросам анализа поведения и взаимоотношений действующих лиц. «Замечания» должны быть краткими. В большинстве случаев они спорны по своему содержанию, но иногда в них следует включать и верные).

28. Подберите все возможные аргументы в защиту следующих не совпадающих точек зрения (мнений, оценок). Преподаватель подбирает ряд разных мнений по какому-либо вопросу. Одно из них верное (позднее оно может и не включаться в число данных). Мнения могут относиться ко всем вопросам анализа поведения и взаимоотношений персонажей на материале определенных эпизодов (см. задачу 29).

29. Учащимся дается в печатном виде отрывок «критической статьи», содержащей спорные мнения по каким-либо конкретным вопросам анализа поведения и взаимоотношений действующих лиц. Ознакомившись со «статьей» и проанализировав соответствующие места текста, учащиеся должны определить, прав ли «автор статьи» и почему.

30. Снабдите «режиссерскими ремарками» все реплики персонажей в данном эпизоде или сцене: тон (интонацию), выражение лица, позу, жестикуляцию, которыми сопровождается произнесение каждой реплики.

31. Разработка «театральным коллективом» инсценировки какого-либо смыслонесущего эпизода. Из числа учащихся назначаются: «декоратор», «костюмер», «гример», необходимое число «актеров»; остальные учащиеся выполняют функции режиссера и его помощников. В задачу декоратора входит определение максимально соответствующего смыслу эпизода декоративного фонда, «костюмер» и «гример» устанавливают и обосновывают путем анализа эпизода конкретную внешность каждого действующего лица. «Режиссер», его «помощники» и «актеры» должны «разработать» поведение отдельных героев.

32. Преподаватель просто перечисляет ряд важных для анализа мест (эпизодов) и предлагает определить их значение для характеристики персонажей.

33. Представьте себе, что до вас отрывок (ли какую-то его часть) прочел очень вдумчивый и опытный читатель, который подчеркнул в тексте следующие важные, на его взгляд, места. (Преподаватель перечисляет соответствующие места тек-

ста, учащиеся отмечают их карандашом на полях или в самом тексте). Что этот читатель имел, по вашему мнению, в виду? Объясните, почему эти места важны.

34. То же, только «пометки» делал «художник-иллюстратор» во время работы, «преподаватель», готовящийся к уроку по домашнему чтению; «хороший ученик», самостоятельно анализировавший текст, «актер», «режиссер» и т. д. при смысловом анализе текста.

35. Найдите в такой-то главе (такой-то части отрывка) конкретные сцены, эпизоды, которые важны для характеристики действующих лиц, и объясните смысл этих мест текста.

36. Некоторые (но не все) интересные в данном отрывке вопросы по анализу поведения героев и их взаимоотношений (или: некоторые важные для характеристики персонажей места текста) я уже назвал, остальные (может быть указано минимальное число вопросов или мест текста) найдите и объясните самостоятельно.

Представьте себе, что вы должны подготовить урок по домашнему чтению в 10-м классе по данной главе (данной части отрывка). Какие места, важные для характеристики персонажей, вы выделите для обсуждения с учащимися и почему?

37. Подготовка к КВН по обнаружению и интерпретации важных для анализа мест определенной части отрывка: класс делится на 2 команды-подгруппы, каждая из которых получает следующее домашнее задание:

а) Проанализировать самостоятельно данную часть отрывка и подготовить для другой команды, например, 5 вопросов по значимости определенных мест текста для характеристики персонажей (вопросы типа: важно ли это место текста или нет для характеристики такого-то персонажа и почему? Каков смысл этого эпизода в плане понимания героя А? и т. д.).

б) Постараться обнаружить и понять все существенные для характеристики персонажей места данной части отрывка, с тем, чтобы при проведении КВН быстрей и правильней, чем другая команда, ответить на соответствующие вопросы жюри. (Вопросы жюри готовит преподаватель.)

38. Представьте себе, что вы сценарист, работающий для радио, и вам необходимо написать сценарий радиопостановки по данной главе (части отрывка). Какие сцены, эпизоды и почему вы включили бы в постановку в первую очередь с тем, чтобы возможно более ярко показать, раскрыть характеры действующих лиц?

## Задания на определение главных мыслей текста

(первые пять заданий предполагают меньшую, а последние пять большую самостоятельность учащихся)

1. Обоснуйте авторское название глав (если оно отражает основные мысли глав, а не их фактическое содержание).

2. Какие из данных цитат (или: предлагаемых заголовков) отражают основные мысли автора, выраженные в такой-то части отрывка (во всем отрывке, в данном отрывке плюс какая-то часть предыдущего отрывка), а какие не выражают авторских идей? Почему?

3. Предложите свои варианты заголовков, которые более полно, чем авторские или данные, отражали бы главные мысли такой-то части отрывка (всего отрывка и т. д.).

4. Изменились ли бы главные мысли отрывка, если бы в его содержание был введен, например, такой эпизод (кратко указывается — какой) или было бы внесено такое изменение (указывается — какое). Вводимое дополнение или изменение привлекает внимание учащихся к теме обобщения элементов «внутренней» информации.

5. В данном отрывке (такой-то части отрывка, в двух последних отрывках) писатель выражает свою точку зрения на такой-то вопрос (указывается «тема» обобщения). Какова она, по вашему мнению?

6. Озаглавьте следующие части текста (главу, весь отрывок, два предыдущих отрывка и т. д.) так, чтобы название данной части текста выражало главную мысль автора, заключенную в ней.

7. Представьте себе, что вы художник-иллюстратор и должны проиллюстрировать данную главу (или какой-либо другой отрывок текста). Какие сюжеты вы выбрали бы для иллюстраций (может быть указано максимальное число иллюстраций), чтобы выразить основной замысел автора наиболее точно и полно?

8. Подберите цитаты, которые передавали бы идейный замысел автора для данного отрывка (или какой-то другой меньшей или большей части текста).

9. Как вы думаете, что хотел сказать автор этим отрывком? Какие чувства он хотел пробудить у читателя, на какие мысли навести его?

10. Какие эпизоды, события можно было бы опустить без большого ущерба для понимания основных мыслей данной

части текста, а какие, напротив, совершенно необходимы в этом плане?

Заканчивая описание домашней работы учащихся по чтению, заметим, что, хотя рекомендуемое задание-программа и может показаться слишком большим, оно вполне реально. В нем нет (если его не перегружать при наполнении конкретным материалом) ничего непосильного для старшеклассников. И все, что в нем есть, совершенно необходимо для обучения чтению, для повышения обучающего эффекта самостоятельной работы.

### 3. Контроль выполнения домашнего задания по чтению

Контроль выполнения домашнего задания по чтению художественного текста складывается из:

— контроля понимания внешнего фактического содержания прочитанного текста (т. е. той работы учащихся, которая предполагалась пунктами 2б, 2в, 2г, и 2<sup>1</sup> домашнего задания);

— контроля понимания информации внутреннего плана (т. е. той самостоятельной работы учеников, которая предусматривалась 3-м пунктом домашнего задания — заданием по смысловому анализу);

— частичного корректирующего перечтения (если некоторые места были поняты неверно).

Возможны два варианта контроля выполнения домашнего задания.

При первом из них проверка понимания и внешнего фактического содержания текста, и его «внутренней» информации осуществляется с помощью тех же самых конкретных задач, которые входили в состав домашнего задания, т. е. каждый вопрос ставится вновь так же, как он был поставлен для самостоятельной работы, проверяется правильность ответа на него, если оказывается необходимым, то проводится корректирующее перечтение соответствующих мест.

Особенность данного варианта контроля заключается в том, что его первый этап очень экономичен — на зачтывание подчеркнутых мест, проверку правильности семантизации незнакомых слов и понимания сложных предложений текста уходит сравнительно мало времени. Устная речь здесь имеет место главным образом лишь в связи с ответами на вопросы по смысловому анализу. Этот вариант удобен, когда учитель по каким-либо соображениям вынужден несколько сократить контроль домашнего чтения в целом. Однако практиковать его

постоянно нежелательно, так как домашнее чтение предоставляет исключительно благоприятные возможности и для обучения устной речи и пренебрегать ими нецелесообразно.

При втором варианте контроля устная речь занимает большее место, чем при первом, хотя она и здесь (как, впрочем, и всегда при обучении чтению) в целом подчинена задаче научить понимать текст. При втором варианте контроля учитель лишь бегло проверяет выполнение пунктов 2б, 2в, 2г и 2<sup>1</sup> домашнего задания путем быстрого фронтального опроса, просмотра у ряда учеников подчеркнутых в тексте мест и т. д.

Основным же средством проверки понимания внешнего фактического содержания текста выступают упражнения в устной речи. Из этих упражнений применимы разнообразные вопросно—ответные формы работы, различные виды пересказа. В их традиционном варианте они хорошо знакомы учителю, и мы не будем останавливаться на них. Предложим учителю только некоторые приемы работы, которые применяются относительно редко, хотя они и весьма эффективны. Их описание производится в помещенной ниже таблице. Большинство этих упражнений рекомендуется для работ с делением группы (или класса) на две половины (подгруппы), одна из которых непосредственно выполняет задачу упражнения, а вторая — исправляет (по содержанию) и дополняет ответы первой. Причем после каждого высказывания члена одной подгруппы следует высказывание члена другой подгруппы (по порядку, т. е. так, как ученики сидят в классе). Все высказывания «продуцируются» без приглашающих реплик преподавателя. Преподаватель, ставя задание, объясняет, что сразу за высказыванием 1-го учащегося первой подгруппы, должно следовать высказывание 1-го учащегося второй подгруппы, потом говорит 2-й ученик первой подгруппы и на его высказывание реагирует 2-й ученик второй подгруппы и т. д. Задания подгрупп (высказывание для одной и реакция для другой) в процессе упражнения взаимозаменяются. Такая форма работы, активизируя весь класс, развивает вместе с тем **инициативность** речи учащихся. Однако для проводимых ниже упражнений она не является обязательной. Задачи рекомендуемых упражнений преподаватель сможет использовать и при традиционной организации работы.

## Некоторые упражнения для контроля понимания внешнего фактического содержания текста

Содержание задач упражнений	Порядок работы (организационная схема упражнения)
<p>1. Исправление «ложного» плана одними учащимися и оценка (исправление, дополнение) этих корректирующих план высказываний другими учениками. «Ложным» может быть содержание пунктов плана (а), или последовательность пунктов (б), или то и другое, (в). При (а) учащиеся, корректирующие план, говорят, что неверно, и дают верный вариант, при б) — на своем ли месте пункт плана; при в) — то и другое.</p>	<p>Подготовленный преподавателем план записан на доске. Группа делится на подгруппы. 1-й ученик первой подгруппы корректирует 1-й пункт плана, а 1-й ученик второй подгруппы оценивает правильность (исправляет, дополняет) его мнения. Затем 2-й ученик первой подгруппы исправляет 2-й пункт плана — на его высказывание реагирует 2-й ученик второй подгруппы и т. д. до конца плана. Потом подгруппы меняются ролями и работают с другим планом. Каждый план охватывает половину отрывка.</p>
<p>2. Расшифровка плана с «замаскированными» пунктами. Каждый пункт плана — цитата из какого-либо эпизода (авторская или реплика героя). Расшифровывающий ученик определяет эпизод, которому соответствует пункт плана. Его мнение уточняется, дополняется другим учащимся.</p>	<p>Как в задании 1, только не исправление, а расшифровка пунктов плана.</p>
<p>3. Определение того, кто из персонажей кому и при каких обстоятельствах сказал данную фразу (отвечает один ученик) и что этот персонаж услышал в ответ или что сделал после разговора (отвечает другой ученик). Ответы каждого учащегося исправляются, дополняются их товарищами.</p>	<p>1-й учащийся первой подгруппы определяет, кто из персонажей и при каких обстоятельствах сказал данную реплику. Затем следует исправляющая, дополняющая реакция 1-го учащегося второй подгруппы. После этого 2-й ученик первой подгруппы говорит, что этот персонаж услышал в ответ (или что он сделал после разговора). 2-й ученик второй подгруппы реагирует соответствующим образом на высказывание 2-го учащегося первой подгруппы (исправляет, дополняет, соглашается) и т. д. Через определенное число реплик персонажей подгруппы меняются ролями.</p>
<p>4. Определение правильной последовательности «перепутанных» цитат. Преподаватель зачитывает 3—4 логически взаимосвязанные цитаты, взя-</p>	<p>1-й учащийся первой подгруппы определяет и объясняет последовательность цитат. 2-й учащийся первой подгруппы заполняет «про-</p>

тые из следующих друг за другом эпизодов, но не в порядке следования цитат в тексте, а в каком-либо другом.

Один ученик устанавливает и объясняет правильную последовательность цитат, другой заполняет «промежутки» между ними — коротко рассказывает, что произошло в этих «промежутках». Высказывания учащихся уточняются, дополняются их товарищами.

5. С плёнки звучат два взаимосвязанных по логике действия разговора персонажей. Имена персонажей неизвестны. Один ученик устанавливает, кто с кем говорит (в обоих диалогах), другой объясняет сюжетную взаимосвязь диалогов. Высказывания этих учеников также корректируются, дополняются остальными учениками.

6. Определение последовательности и взаимосвязи отдельных эпизодов по «лото-карточкам». Учащимся раздаются смешанные карточки (по 4—5 карточек), на обороте каждой из которых написан подзаголовок какого-либо эпизода. Первую карточку ставит преподаватель, следующую ставит тот ученик, у которого карточка с примыкающим эпизодом. При этом ученик объясняет сюжетную взаимосвязь эпизодов. Если он ошибается, его исправляет другой учащийся, у которого нужная карточка.

7. Определение (на основе звучания с плёнки или зачитываемых преподавателем ключевых слов) эпизода или главки, к которым эти слова относятся, и передача (для подтверждения правильности определения) основного содержания данного эпизода одним учеником и коррекция или дополнение этих высказываний другим учеником.

8. Аналогичная задача только в несколько измененном виде; преподава-

межутки» между цитатами. На эти высказывания реагируют соответственно 1-й и 2-й ученики второй подгруппы. Затем преподаватель зачитывает следующую группу цитат. Здесь говорят 3-й и 4-й ученики каждой подгруппы. Через некоторое время подгруппы меняются ролями.

Как выше — работа по подгруппам. После первой пары диалогов следуют еще два и т. д. Затем задачи подгрупп взаимозаменяются, и работа продолжается.

Порядок высказываний учащихся определяется смысловой взаимосвязью эпизодов, обозначенных на карточках.

Работа по подгруппам, как в описанных выше упражнениях. Одна подгруппа — «определяющая», другая — «корректирующая» и «дополняющая». В процессе упражнения подгруппы меняются ролями. Ключевые слова представляют собой глаголы, передающие поступки и состояния действующих лиц эпизода или перечисление существительных, указывающих на место действия частей эпизода или главы.

Работа с разделением на подгруппы как выше. С содержа-

тель дает нескольким ученикам карточки, на внутренней стороне которых написаны ключевые слова по какому-либо эпизоду. Один ученик переворачивает свою карточку, быстро определяет, какой эпизод имеется в виду, и коротко пересказывает его. Другой определяет, к какому пункту написанного на доске плана относится данный эпизод.

9. Описание содержания кадров предполагаемого диафильма на основе какой-либо части отрывка. Один ученик выходит к доске, чертит рамку кадра и описывает предполагаемое им содержание кадра, схематически обозначая его на доске (расположение вещей, предметов, героев, их действия). Другой ученик предлагает содержание подписи-титра для данного кадра. Высказывания обоих уточняются, дополняются их товарищами.

10. Один ученик пересказывает содержание какого-либо эпизода, главки с внесением в его содержание незначительного детального изменения. Указание о главе (эпизоде) и изменениях он получает на специальной индивидуальной карточке. Задача остальных определить, в чем рассказ не совпадает с содержанием текста.

ищем своей карточки каждый ученик знакомится непосредственно перед началом высказывания.

Работа по подгруппам. 1-й учащийся первой подгруппы описывает кадр. 1-й учащийся второй подгруппы дополняет, уточняет, предлагает свой вариант, затем 2-й учащийся первой подгруппы дает титр, который дополняется, улучшается 2-м учащимся второй подгруппы. После этого «обрабатывается» следующий кадр. Через 3—4 кадра функции подгрупп взаимозаменяются.

Рассказчик назначается преподавателем. Реакция следует со стороны тех учеников, которые первыми заметили введенное изменение. Затем можно предложить учащимся самим выбрать эпизод (главку) и самостоятельно внести изменения.

Изменение, вводимое преподавателем (на карточке), должно относиться ко второй половине содержания эпизода (главки). Если оно близко к началу и будет сразу замечено, то дальнейший рассказ теряет смысл.

Таким образом, при втором варианте контроля проверка понимания внешнего содержания текста производится с использованием других заданий. Однако и здесь преподаватель не упускает из виду проверку (хотя бы частичную и беглую, как уже говорилось) домашних заданий — особенно заданий по семантизации незнакомых слов через контекст и знакомые элементы и контроль понимания трудных предложений. Проверяя правильность семантизации незнакомых

слов, преподаватель одновременно **учит** старшеклассников приемам раскрытия значений незнакомых лексических единиц. С этими приемами можно ознакомиться в статье Е. Д. Розанова<sup>52</sup>.

Эффективным приемом контроля и вместе с тем обучения пониманию сложных предложений текста является **переосмысление** этих предложений в более простом виде на изучаемом языке, упрощение их структуры (например, замена сложноподчиненного предложения двумя простыми т. п.).

В заключение следует сказать несколько слов и о классном чтении. Для классного чтения, как мы уже отмечали, характерен одноразовый материал. Поэтому «введение» учащихся в текст присутствует здесь всегда. Если для классного чтения берется текст из учебника и этому тексту предпосланы какие-либо упражнения, то они должны быть выполнены до начала работы с текстом. В общем, классное чтение строится по такой же схеме, что и домашнее чтение плюс его контроль со следующими отличиями:

- сам текст по объему меньше (примерно 1 страница);
- имеет место не отсроченный, а непосредственный контроль понимания (после первичного чтения, после повторного чтения каждого из трудных мест текста, после каждого задания по смысловому анализу, поэтому результаты выполнения заданий по смысловому анализу учащиеся не фиксируют);
- темп чтения повышается за счет ограничения времени выполнения заданий. Вообще, к темпу чтения учащихся в классе учителя должно быть самое внимательное отношение. Темп чтения (при условии качественного понимания) служит показателем эффективности всего процесса обучения чтению. По темпу чтения можно также судить и о пригодности отобранного для чтения материала;
- и наконец, последнее отличие классного чтения от домашнего заключается в том, что направляющая роль принадлежит в условиях класса не заданию-программе, а учителю.

---

<sup>52</sup> Е. Д. Розанов. Об обучении синтетическому (беспереводному) чтению.— ИЯШ, 1966, № 1, стр. 4-5.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ

1. В. А. Артемов. Психология обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1969.
2. Н. Г. Ананьева. Обучение чтению научно-популярной литературы специального характера на факультативных занятиях по французскому языку. — ИЯШ, 1970, № 4.
3. Е. А. Арефьева. Внеклассное чтение и его проверка. — ИЯШ, 1964, № 1.
4. Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1965.
5. М. К. Бородулина. Некоторые вопросы обучения чтению в средней школе. — ИЯШ, 1965, № 4.
6. М. Л. Вайдурд. Синтетическое чтение на английском языке в V—VIII классах средней школы. М., «Просвещение», 1969.
7. Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке. М., «Просвещение», 1965.
8. Н. И. Гез, С. К. Фоломкина. Организация и планирование работы в старших классах. — ИЯШ, 1966, № 4.
9. Иностранные языки в вечерней (сменной) школе. М., «Просвещение», 1965.
10. О. Д. Кузьменко, Г. В. Рогова. Учебное чтение, его содержание и формы, — ИЯШ, 1970, № 5.
11. К. И. Крупник. Понимание текстов, содержащих неизученную лексику, при самостоятельном чтении. — ИЯШ, 1966, № 6.
12. С. В. Калинина. Обучение чтению на факультативных занятиях. — ИЯШ, 1968, № 6.
13. Н. С. Мoshкин. Работа с газетой на уроках английского языка в старших классах. — ИЯШ, 1969, № 1.
14. Е. В. Мусницкая. К вопросу об отборе и организации научно-популярного материала для чтения. — ИЯШ, 1968, № 5.
15. Общая методика обучения иностранным языкам. Под. ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. М., «Просвещение», 1967.
16. Обучение устной речи и чтению на иностранных языках. М., Изд. АПН РСФСР, 1962.
17. Обучение чтению на немецком языке. М., «Просвещение», 1969.
18. О преподавании иностранных языков по новым программам М., АПН РСФСР, 1961.

19. А. И. Панов. Урок проверки домашнего чтения. — ИЯШ, 1967, № 6.
20. Преподавание иностранных языков в средней школе. М., АПН РСФСР, 1961.
21. Психология в обучении иностранному языку. М., «Просвещение» 1967.
22. И. В. Рахманов. Методика обучения немецкому языку. М., АПН РСФСР, 1956.
23. Г. В. Рогова. Вопросы организации обучения иностранному языку в старших классах. — ИЯШ, 1965, № 5.
24. Е. Д. Розанов. Об обучении синтетическому (беспереводному) чтению на старшей ступени. — ИЯШ, 1966, № 1.
25. О. А. Розов. Беспереводное чтение. — ИЯШ, 1965, № 2.
26. И. Д. Салистра. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., Учпедгиз, 1958.
27. А. А. Слободчиков. О развитии навыков чтения научно-популярных и общетехнических текстов в старших классах. — ИЯШ, 1970, № 6.
28. В. С. Цетлин. Методика преподавания французского языка в VIII—X классах. М., Учпедгиз, 1955.
29. В. С. Цетлин. Опыт организации внеклассного чтения на французском языке. — ИЯШ, 1948, № 5.
30. М. Г. Чухрай. Беспереводное чтение в вечерней школе. — ИЯШ, 1964, № 2.
31. Э. П. Шубин. О некоторых тенденциях в современной методике обучения языкам. — ИЯШ, 1966, № 6.

## СПИСОК КНИГ ДЛЯ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

### Английский язык

#### VIII класс

1. Р. Баллаптайн. Коралловый остров. Книга для чтения на англ. яз., в VIII классе средней школы. Пересказ, примечания и словарь В. Г. Коган. Л., Учпедгиз, 1958, 112 стр.
2. Дж. Ф. Купер. Браво. Книга для чтения на англ. яз. в VIII классе. Адаптация, примечания и словарь А. А. Вайзе. М. — Л., «Просвещение» 1965, 139 стр.
3. А. К. Дойль. Львиная грива и др. рассказы. Книга для чтения на англ. яз. в VIII—IX классах. Адаптация, примечание и словарь Е. Л. Майской. М. — Л., «Просвещение», 1964, 135 стр.
4. Э. Игер. Неделя чудес. Книга для чтения на англ. яз. в VII—VIII классах. Адаптация, примечание и словарь Г. К. Магидсон-Степановой. М. — Л., «Просвещение», 1966, 131 стр.
5. К. Фидлер. Призрак Фингала. Книга для чтения на англ. яз. в VIII классе средней школы. Адаптация, примечание и словарь И. М. Вайсбейна. М. — Л., «Просвещение», 1967, 95 стр.
6. Э. Кинзи. Тайна морского дома. Книга для чтения на англ. яз. в VIII классе средней школы. Адаптация Л. Е. Григберг и Н. С. Розег. Л., «Просвещение», 1967, 143 стр.
7. И. З. Маликович, А. С. Рапопорт. Книга для чтения на англ. яз. для VIII класса. М., «Просвещение», 1964, 83 стр.
8. Э. Сетон-Томпсон. Рассказы о животных. Книга для чтения на англ. яз. в VIII классе. Обработка А. П. Якобсон. М. — Л., «Просвещение», 1966, 144 стр.

9. А. Сьюэлл. Черный красавец. Книга для чтения на англ. яз. в VIII классе. Адаптация, примечание и словарь А. А. Керлин. М. — Л., «Просвещение», 1967, 114 стр.
10. Дж. Триз. Стрелы против баронов. Книга для чтения на англ. яз. в VIII классе. Адаптация Н. М. Кучеровой и Е. Н. Орловой. Л., «Просвещение», 1968, 112 стр.

### IX класс

1. Р. Баллаптайн. Охотники за гориллами. Книга для чтения на англ. яз. в IX классе. Пересказ, примечание и словарь В. Г. Коган. Л., Учпедгиз, 1959, 116 стр.
2. А. Кронин. Юные годы. Книга для чтения на англ. яз. в IX классе. Адаптация и предисловие Л. С. Головчинской. М., Учпедгиз, 1962, 171 стр.
3. Ч. Диккенс. Оливер Твист. Адаптация, комментарий и словарь С. С. Толстого. М., Учпедгиз, 1958, 88 стр.
4. М. И. Дубровин. Книга для ежедневного чтения на английском языке. IX класс. М., «Просвещение», 1966, 228 стр.
5. Р. Форбс-Уотсон. Амбра! Книга для чтения на англ. яз. для IX класса. Адаптация, примечания и словарь М. С. Паевич. М., «Просвещение», 1967, 110 стр.
6. И. Филкот. Снова мальчишки. Книга для чтения на англ. яз. в IX классе. Адаптация, примечание и словарь В. Г. Коган. М. — Л., «Просвещение», 1965, 141 стр.
7. Б. Пикард. История Рамы и Ситы. Книга для чтения на англ. яз. в IX классе. Адаптация, комментарий и словарь Л. А. Тагановой. Л., «Просвещение», 1967, 98 стр.
8. Эдгар По. Золотой жук. Книга для чтения на англ. яз. в IX классе. Адаптация, примечание и словарь А. А. Стависской. Л., Учпедгиз, 1960, 100 стр.
9. Т. Майн-Рид. Квартеронка. Книга для внеklassного чтения на англ. яз. в IX классе. Адаптация, примечание и словарь А. А. Вейзе. Л., Учпедгиз, 1962, 131 стр.
10. Space-Travel Stories. Сборник научно-фантастических рассказов на англ. яз. для IX класса. Сост. Л. И. Фомин. М., «Просвещение», 1969.

### X класс.

1. Сборник приключенческих рассказов. Книга для чтения на англ. яз. для X класса. Адаптация, примечания и словарь Г. К. Магидсон-Степановой. М., «Пресвещение», 1970, 96 стр.
2. Р. Блэкмор. Лорна Дун. Книга для чтения в IX-X классах. Обработка И. К. Рахомяги. М. — Л., «Просвещение», 1967, 179 стр.
3. Сборник рассказов современных английских и американских авторов. Книга для чтения на англ. яз. для X класса. Сост. Л. С. Головчинская. М., Учпедгиз, 1963, 136 стр.
4. А. Кронин. Цитадель. Пособие для учащихся X класса. Адаптация, комментарий и словарь Г. И. Иткиса. М., Учпедгиз, 1963, 114 стр.
5. М. И. Дубровин. Книга для ежедневного чтения на англ. языке. X класс. М., «Просвещение», 1966, 228 стр.

6. Л. И. Фомин. *From Fire to Atom*. Сборник научно-популярных текстов на англ. яз. для X класса. М., «Просвещение», 1965, 116 стр.
7. *Twelve short stories*. Книга для чтения на англ. языке в X классе. Сост. Л. С. Головчинская. М., «Просвещение», 1966, 136 стр.
8. Е. Немингуэй. *The Old Man and the Sea*. Книга для чтения на англ. яз. в X кл. Адаптация Наумовой и Костелянца. Л., Учпедгиз, 1962, 84 стр.
9. Р. Киплинг. Отважные капитаны. Книга для чтения на англ. яз. в IX-X классах. Адаптация, примечания и словарь Е. Л. Майской. М.—Л., «Просвещение», 1965, 111 стр.
10. Н. Н. Маркова. Это Лондон. Книга для чтения на англ. яз. для X класса. М., Учпедгиз, 1963, 160 стр.
11. Алан Маршалл. Австрийские рассказы. Книга для чтения на англ. яз. в X классе. Адаптация Э. Андреевой и И. Комаровой. Л., Учпедгиз, 1961, 111 стр.
12. У. Сароян. Папа, ты чудак. Книга для чтения на англ. яз. в X классе. Адаптация, примечание и словарь К. Ингал и Б. Шкариной. М.—Л., «Просвещение», 1965, 127 стр.
13. Морские рассказы. Книга для чтения на англ. яз. для учащихся IX-X классов. Адаптация, комментарий и словарь Г. К. Магидсон-Степановой. М., «Просвещение», 1965, 119 стр.
14. Дж. Стейнбек. Рыжий пони. Книга для чтения на англ. яз. для X класса. Адаптация, примечание и словарь Е. И. Хакиной. М., «Просвещение», 1965, 87 стр.
15. Э. Уильямс. Деревянный конь. Книга для чтения на англ. яз. в X классе. Адаптация Н. Н. Марковой. Л., Учпедгиз, 1963, 111 стр.

### Немецкий язык

#### VIII класс

1. Х. К. Андерсен. Сказки. Книга для чтения на нем. яз. в VIII классе. Адаптация и словарь Л. Е. Нарцисовой. М., «Просвещение», 1965, 115 стр.
2. А. Ихенхойзер. Спрятанное сокровище. Книга для чтения на нем. яз. в VIII классе. Обработка И. Одесса. Л., Учпедгиз, 1960, 95 стр.
3. Х. Егер. Тайна красной башни. Книга для чтения на нем. яз. в VIII классе. Обработка С. Г. Гендлер. М., «Просвещение», 1966, 64 стр.
4. Легенды о Рюбецале. Книга для чтения на нем. яз. в VIII кл. В обработке Р. Л. Берлинраут. Л., Учпедгиз, 1961, 55 стр.
5. *Deutsches Lesebuch. Für die 8. Klasse*. Сост. А. Я. Люря. М., «Просвещение», 1968, 134 стр.
6. В. М. Мазурина, Е. Е. Родичева. Новое в технике. Книга для чтения на нем. яз. в VIII-X классах. Минск, «Народная асвета», 1965, 83 стр.
7. Л. Рен. Приключения Ноби. Книга для чтения в VIII классе. Обработка В. О. Вюльфинга. М., «Просвещение», 1964, 71 стр.
8. Учитесь читать без словаря. Книга для чтения на нем. яз. в VIII кл. Составил и адаптировал О. А. Розов. М.—Л., «Просвещение», 1966, 98 стр.
9. Ирма Тельман. Эрик Тельман. Книга для чтения на нем. яз. в VIII кл. Обработка, примечание и словарь Г. Н. Классена. М., «Просвещение», 1965, 46 стр.

40. В мире науки и техники. Книга для внеклассного чтения на нем. яз. в VIII кл. Составили и обработали Ж. Витлин и А. Русакова. Л., Учпедгиз, 1961, 69 стр.

### IX класс

1. А. Брем. Рассказы о животных. Книга для чтения на нем. яз. в IX-X классах. Отобраны, обработ. и снабжены словарем С. И. Каплановой и В. А. Крюковой. Л., Учпедгиз, 1958, 112 стр.
2. Разные рассказы. Книга для чтения на нем. яз. в IX кл. в обработке Н. А. Герасимовой. М. — Л., «Просвещение», 1964, 68 стр.
3. А. Дэра, О. Михайлова. *Erzählungen für die Jugend*. Книга для чтения на нем. яз. для учащихся старших классов. М., «Просвещение», 1968, 192 стр.
4. Н. Греубег. *Geheimnisvolles Afrika. Lesebuch für die 9. Klasse*. Bearbeitet von М. А. Ропова. М., Учпедгиз, 1962, 84 стр.
5. Г. Хардель. Годы моей юности. Книга для чтения на нем. яз. для IX класса. Обработка, примечание и словарь Л. Е. Парцисской. М., «Просвещение», 1967, 84 стр.
6. Э. Кестнер. Эмиль и берлинские мальчишки. Книга для чтения на нем. яз. в IX кл. Обработка, пояснения и словарь В.В. Савельевой. М., «Пробсвещение», 1965, 151 стр.
7. М. Ланге-Вайнерт. Девичьи года. Книга для чтения на нем. яз. в IX классе. Адаптация, примечание и словарь К. Г. Вазбукой и З. И. Цырлиной. М. — Л., «Просвещение», 1966, 104 стр.
8. *Lesebuch*. Книга для чтения на нем. яз. в IX кл. Адаптация, примечание и словарь А. Н. Марковой и М. А. Рогачевой. М., «Просвещение», 1967, 127 стр.
9. В. Швайкерт. Происшествие в учительской. Книга для чтения на нем. яз. в IX классе. Обработка О.А. Розова. М., «Просвещение», 1967, 72 стр.
10. Э. Штриттматтер. Тинко. Книга для чтения на нем. яз. для IX кл. Обработали П. Р. Биркан и Д. Б. Земчук. М. — Л., «Просвещение», 1966, 123 стр.

### X класс

1. А. Герц. Мой брат Ганс и его друзья. Книга для чтения на нем. яз. в кл. Обработал и снабдил словарем А. М. Тейтельбаум. Л., «Учпедгиз», 1958, 139 стр.
2. Э. Кестнер. Близнецы. Книга для чтения на нем. яз. в X кл. Обработка В. В. Савельевой. М., «Просвещение», 1966, 118 стр.
3. *Lesebuch für die 10 Klasse*. Адаптация, комментарий и словарь Н. А. Граве. М., «Просвещение», 1968, 141 стр.
4. Веселый час. Книга для чтения на нем. яз. для учащихся старших классов. Составил Н. Г. Комлев. М., Учпедгиз, 1962, 59 стр.
5. З. М. Любимова и М. П. Пиронкова. Из жизни молодежи ГДР. Для учащихся X кл. М., «Просвещение», 1965, 103 стр.
6. А. Н. Маркова, М. А. Рогачева. Эпизоды из жизни великих художников, композиторов и писателей. Книга для чтения на нем. яз. для X кл. М., «Просвещение», 1965, 126 стр.
7. Фридрих Энгельс. Книга для чтения на нем. яз. в X кл. Составил и обработал Е. Мессерле. Л., Учпедгиз, 1959, 77 стр.
8. Бессмертное имя. Рассказы о В. И. Ленине. Книга для чтения на нем. яз. в X классе. Обработка и комментарий О. Д. Вейцмана и З.И. Цырлиной. Л., «Просвещение», 1967, 64 стр.

9. В. Вальтер. Карл Маркс. Книга для чтения на нем. яз. в X классе. Обработка, словарь и пояснения. Е. А. Мессерле. М., Учпедгиз, 1956, 55 стр.
10. М. Циммеринг. Погоня за сапогом. Книга для чтения на нем. яз. в IX-X кл. Обработка Г. А. Штегеман. М., «Просвещение», 1968, 80 стр.
11. Г. Гольц-Баумер. Приключения Циттербаке. Книга для чтения на нем яз. в IX-X кл. В обработке А. Э. Вайсбрейт. М., «Просвещение», 1968, 67 стр.
12. Эпизоды из жизни известных ученых и изобретателей. Книга для чтения на нем. яз. в X классе. Сост. А. Н. Маркова, М. А. Рогачева, М., «Просвещение», 1970, 127 стр.

### Французский язык

#### VIII класс

1. А. Антонян. Au Fil des mois. Книга для чтения на франц. яз. в старших классах. М., «Просвещение», 1964, 240 стр.
2. Ж. Бэр. Сезар и Тур де Франс. Книга для чтения на франц. яз. для учащихся VIII класса. Обработка, комментарий и словарь Г. Шевандиной. М., «Просвещение», 1967, 120 стр.
3. Лучшие страницы французской литературы. Книга для внеklassного чтения в VIII кл. Адаптация А. Антонян. М., «Просвещение», 1966, 148 стр.
4. Р. Гийо. Погонщик слонов. Книга для чтения на франц. яз. в VIII кл. Обработка, примечание и словарь Е. П. Кутыевой. М., «Просвещение», 1966, 71 стр.
5. Юмор. Занимательные рассказы. Для VIII—X кл. Изд. 3-е. М., «Просвещение», 1968, 87 стр.
6. А. Пурра. Сокровищница сказок. Книга для чтения на франц. яз. для VIII кл. Сост. В. А. Скрыдло и А. М. Спиридовна. М., «Учпедгиз», 1960, 83 стр.
7. Рассказы о юных. Книга для внеklassного чтения в 8-м классе на франц. яз. Адаптация, примечание и словарь И. М. Конаковой. М. — Л., «Просвещение», 1966, 118 стр.
8. Ж. Верне. Un capitaine de quinze ans. Книга для чтения на франц. яз. для VIII кл. Обработка, примечание и словарь М. А. Бахаревой. Л., Учпедгиз, 1958, 142 стр.
9. Храбрый Ги. Книга для чтения на франц. яз. в VII-VIII классах. Сост. В. И. Плеханова и Р. С. Карасик. М., «Просвещение», 1971.

#### IX класс

1. А. Т. Антонян. Веселый досуг. Книга на франц. яз. для внеklassного чтения в IX—X кл. М., Учпедгиз, 1964, 88 стр.
2. П. Берна. Чемпион. Книга для чтения на франц. яз. для учащихся IX кл. Адаптация, комментарий и словарь И. С. Степанова. М., «Просвещение», 1964, 168 стр.
3. Р. Дюшато. Тайна пернатого змея. Книга для чтения на франц. яз. для учащихся 9-10 кл. Адаптация, комментарий и словарь Ф. С. Решаль. М., Учпедгиз, 1961, 111 стр.
4. А. Дюма. Три мушкетера. Книга для чтения на франц. яз. в IX-X кл. Обработка, примечание и словарь Е. П. Кутыева. М., Учпедгиз, 1956, 103 стр.

5. П. Гамарра. Мы едем в Париж. Книга для чтения на франц. яз. в IX кл. Адаптация, комментарий и словарь В. И. Марьиной. М., «Про-вещение», 1965, 128 стр.
6. В. Гюго. Человек, который смеется. Книга для внеklassного чтения на франц. яз. в IX-X кл. Обработка, примечание и словарь В. А. Скрыдло. М., Учпедгиз, 1961, 122 стр.
7. О. В. Критская. Книга для чтения на французском языке в 9 кл. М., «Просвещение», 1967, 103 стр.
8. М. Паньоль. Воспоминание детства. Книга для чтения на франц. яз. в IX-X кл. Обработка, комментарий и словарь О. М. Степановой и Н. М. Табачниковой. М., «Просвещение», 1968, 135 стр.
9. Т. Ренар. Избранные рассказы. Книга для чтения на французском яз. в IX кл. Адаптация, примечание и словарь Л. Ю. Виндт. Л., Учпедгиз, 1962, 94 стр.
10. Р. Роллан. Жан Кристоф. Детство и юность. Книга для чтения на франц. яз. в IX кл. М., «Просвещение», 1967, 143 стр.
11. А. И. Шетинина. Занимательное чтение. Книга на франц. яз. для внеklassного чтения в старших классах. «Просвещение», 1967, 64 стр.
12. С. Терн. Повесть о Даниэль Казанова. Книга для чтения на франц. яз. в IX-X кл. Адаптация, комментарий и словарь М. П. Лосевой. М., «Просвещение», 1966, 95 стр.

## Х класс

1. А. Т. Антонян. *Au fil des mois*. Сборник научно-популярных текстов на франц. яз. для учащихся старших кл. М., «Просвещение», 1967, 238 стр.
2. М. Арнеги. Приключения Патрика Лароша. Книга для чтения на франц. яз. в старших классах. Обработка М. Г. Книппер. М., «Просвещение», 1965, 115 стр.
3. С. Арио-Валанс. Полярная ночь. Книга для чтения на франц. яз. в X кл. Обработка Л. И. Курочкиной. М. — Л., «Просвещение», 1967, 95 стр.
4. Современные французские писатели. Сборник для чтения в X классе. Обработка и словарь Б. Милецкой и Н. Шигаревской. М., «Просвещение», 1968, 142 стр.
6. А. К. Баранова. *Plaisir de lire*. Книга для чтения на франц. яз. для учащихся старших кл. М., «Просвещение», 1966, 132 стр.
7. М. Бодун. Том-репортер и его друзья. Книга на франц. яз. для внеklassного чтения в IX—X кл. Обработка, примечание и словарь Н. А. Церешко. М., «Просвещение», 1965, 148 стр.
8. А. Бомбар. За бортом по своей воле. Книга для чтения на франц. яз. в X кл. Адаптация, комментарий и словарь Е. В. Шотниевой. М., Учпедгиз, 1961, 112 стр.
9. Е. Кюри. Мария Кюри. Книга для чтения на франц. яз. в X кл. Обработка Л. Я. Гинзбург. М. — Л., «Просвещение», 1965, 135 стр.
10. Ф. Д'Обон. Путешествие в космос. Книга для чтения на франц. яз. в IX-X кл. Адаптация, комментарий и словарь М. Г. Книппер. М., «Просвещение», 1967, 80 стр.
11. П. Гамарра. Жена Симона. Книга для чтения на франц. яз. в X кл. Обработка П. П. Щербакова. М. — Л., «Просвещение», 1965, 103 стр.

12. Ж. Гийемо-Мажито. Бетховен. Книга для чтения на франц. яз. в X кл. Адаптация, комментарий и словарь Б. А. Никонова. М., «Про-свещение», 1966, 133 стр.
13. Веркор. Молчание моря. Книга для чтения на франц. яз. в X кл. Адаптация И. А. Федоровой. М., «Про-свещение», 1965, 107 стр.
14. Н. Зуева. Прогулки по Парижу. Книга для чтения на франц. яз. в X кл. М., «Про-свещение», 1966, 79 стр.
15. Наука сегодня и завтра. Сб научно-популярных текстов на франц. яз. для X класса. Сост. Л. Е. Данилина. М., «Про-свещение», 1970.

## О ГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b>	<b>3</b>
<b>I. Некоторые общие вопросы обучения чтению на иностранных языках</b>	<b>7</b>
1. Разновидности чтения на иностранном языке и цель обучения чтению в школе	7
2. Наиболее важные навыки и умения, подлежащие формированию в процессе обучения чтения в старших классах, и основные средства их выработки	13
3. Организация обучения чтению в старших классах	20
II. Упражнения для обучения пониманию читаемого	28
1. Специфика чтения художественных текстов	29
2. Домашняя работа учащихся по чтению художественного текста в связи с подготовкой к уроку	33
3. Контроль выполнения домашнего задания по чтению	46
<b>Приложение</b>	<b>52</b>