

*Сироткина Маргарита Михайловна
Полоцкий государственный университет
имени Евфросинии Полоцкой, Полоцк*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются лингводидактические особенности обучения технике чтения на английском языке. Анализируются физическое, физиологическое и перцептивное звенья чтения и трудности, возникающие в процессе их развертывания. Предложена система методических условий, облегчающая процесс обучения технике чтения на английском языке.

Ключевые слова: чтение, техника чтения, физическое звено чтения, физиологическое звено чтения, перцептивное звено чтения, графема, фонема.

Abstract. The article discusses linguodidactic features of teaching basic reading skills in English. Physical, physiological and perceptual components of reading and the difficulties that arise in the process of their operation are analyzed. A system of methodological conditions has been proposed to facilitate the process of teaching basic reading skills in English.

Keywords: reading, basic reading skills, physical component of reading, physiological component of reading, perceptual component of reading, grapheme, phoneme.

Чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности и как опосредованная форма общения является, по мнению многих исследователей, самой необходимой деятельностью для большинства людей. Возможность непосредственного общения с носителями языка имеют, как правило, сравнительно немногие, возможность читать на иностранном языке – практически все. Вот почему обучение чтению является одним из главных приоритетов в современной школе. З. И. Клычникова, рассматривая чтение как процесс коммуникации посредством письменных или печатных текстов, выделяет среди его целей: общение с автором, декодирование содержащейся в тексте информации, научение языку, совершенствование личности читателя, получение им эстетического наслаждения и познавательного воздействия, развитие образного мышления и выразительности речи, активизацию психической деятельности читателя [1, с. 5]. Вышесказанное подтверждает важность уточнения и совершенствования методических основ обучения

чтению в целом и технике чтения в частности. При этом сложности развертывания процесса обучения чтению охватывают не только методические нюансы. Так, необходимо учитывать физическое, физиологическое и перцептивное звенья чтения.

Во-первых, текст как физический объект оказывает воздействие на орган зрения человека посредством физических свойств письменных или печатных символов. Графемы (буквы) обладают первичными (определяют видимость и удобочитаемость текста) и вторичными (способствуют их различению одной от другой) физическими свойствами и запускают физиологический процесс возбуждения в органах зрения. Первая группа свойств не является релевантной в языковом или смысловом отношении; вторая же напрямую связана с успешность опознавания графем. Например, экспериментально установлено, что графемы с диакритическими знаками узнаются труднее (В. А. Артемов). С физической стороны сложностью также выступает избирательный характер смешения зрительных сигналов. В каждом конкретном случае интерференция на уровне графем родного и иностранного языка индивидуальна, т.е. интерференция с образами букв родного языка чаще встречается в отношении одних букв, чем других. Рассмотрим объективные основания для буквенно-звуковой интерференции английского и русского языков. Орфографическая система английского языка использует 26 букв, 146 графем (включая буквосочетания), которые передают 44 фонемы (20 гласных и 24 согласных фонемы). 6 гласных букв передают 20 гласных звуков; 20 согласных букв передают 24 согласных звука. Таким образом, для английского языка характерно значительное несоответствие между количеством букв и количеством звуков (особенно, в системе гласных). Это означает, что одна буква может в разных положениях обозначать разные звуки (например, буква c → [s], [k]), и наоборот, один звук может обозначаться на письме разными буквами или сочетаниями букв (например, [k] → графемы k, c, ch). Для сравнения: в русском алфавите 33 буквы, из которых 10 гласных передают 6 гласных звуков и 21 согласная буква, передающая 36 звуков (таблица 1).

Таблица 1 – Количественное сопоставление буквенно-звукового состава английского и русского языков

	Буквы алфавита	Гласные буквы	Гласные звуки	Согласные буквы	Согласные звуки
Английский язык	26	6	20	20	24
Русский язык	33	10	6	21	36

Из 26 пар английских букв (заглавных и строчных) только четыре можно считать похожими на соответствующие буквы русского алфавита по значению

и форме: К, к, М, Т. Буквы А, а, В, С, с, Е, е, Н, О, о, Р, р, У, у, Х, х имеют место и в том, и в другом языке, но читаются по-разному, следовательно, создают трудности. Остальные буквы являются совершенно новыми. Психологически интерференция объясняется тем, что связь «буква → звук» настолько сильна на родном языке, что является препятствием для установления новой буквенно-звуковой связи. В дополнение к межязыковой интерференции процесс осложняется наличием внутриязыковой интерференции, т.е. наличием букв схожего начертания. В английском языке это буквы b и d, являющиеся зеркальным отражением друг друга по вертикальной оси. Стоит упомянуть, что буква b является зеркальным отражением буквы p по горизонтальной оси и может быть спутана с русской буквой p, а буква d является зеркальным отражением буквы q по горизонтальной оси в некоторых шрифтовых вариациях.

Исходя из сказанного выше, видится целесообразным использование тренировочных упражнений для снятия интерференции, прочного запечатления зрительного образа и установления стойкой буквенно-звуковой ассоциации. К ним относятся упражнения с буквенно-звуковыми соответствиями: 1) на их усвоение: учитель показывает учащимся графемы, а учащиеся должны найти и показать фонемы, которые соответствуют данным графемам; учащимся дается набор графем и фонем, которые необходимо привести в соответствие; 2) на выбор буквенно-звуковых связей: учитель произносит два слова, которые различаются одной фонемой; учащиеся должны сказать, какой фонемой различаются слова, и показать графему; 3) на сочетание буквенно-звуковых связей: учитель произносит слово, учащиеся составляют его образ с помощью графем; 4) на комплексное усвоение операций по выбору и сочетанию буквенно-звуковых связей: учащимся даются начальная и конечная буквы слова и показывается точками количество букв, пропущенных в слове; необходимо угадать слово и вписать недостающие буквы; учащиеся получают задание разгадать ребус или кроссворд, составленный учителем, и др.

С физической стороны необходимо также отметить зависимость восприятия от шрифтовых особенностей оптического сигнала и его цветового оформления. На удобочитаемость влияют не только форма, величина, цвет шрифта, но и другие условия, а именно различное соотношение материала, его расположение на странице (длина строки, междустрочия и т.д.), цвет бумаги, а также субъективные характеристики чтеца (утомляемость, внимание и т.д.). Данные касательно перечисленных особенностей оптического сигнала нуждаются в уточнении для разных возрастов обучающихся, однако известно, что в учебниках иностранного языка первого года обучения для общеобразовательной школы необходима последовательная смена кеглей от более крупного на более мелкий и их разнообразие [1, с. 11]. Более того, при становлении навыков техники чтения играет роль

удобочитаемость цветной печати. Цвет, на сегодняшний день, есть влиятельный психологический инструмент, имеющийся в распоряжении различных специалистов – веб-дизайнера, интернет-маркетолога, а также учителя. В большей степени вопросы подбора цвета шрифта волнуют психологов, но с методической стороны известен метод обучения «цветному чтению», когда учитель использует цветные мелки для маркировки отдельных звуков, книги при этом печатаются в традиционной манере. Сложность заключается в большом количестве требующихся цветов и оттенков, однако видится возможным использование ограниченного набора цветов, например для долгих и кратких английских гласных, относящихся к самой трудной группе фонем в методической классификации. Хотя использование цвета на этом не заканчивается: его применяют для обучения грамматике. Слова наносятся на карточки, соответствующие по цвету определенной части речи. Складывая из этих слов предложения, дети, сами того не осознавая, усваивают их структуру.

Вслед за физическим звеном чтения, в котором буквы являются своеобразным пусковым механизмом, начинается физиологический процесс возбуждения в органах зрения. Он заканчивается сложными физиологическими явлениями в коре головного мозга, функцией которых является психическое явление – восприятие графических символов печатного или письменного текста и мыслительная деятельность чтеца. В логике теории Н.К. Анохина о функциональных системах в качестве пускового механизма процесса чтения выступают графические образы. При этом установлено, что в контуре графемы выделяются части, которые служат опознавательными признаками при восприятии букв (для русского алфавита их 24). Записи движения глаз показывают, что оно происходит непоследовательными (аритмичными) скачками поступательного характера. Принято говорить, что это движение носит саккадический характер. Зрительное декодирование оптических сигналов происходит во время остановки (фиксации) глаз. Смена фиксаций глаз в результате их движения дает возможность не смешивать сигналы.

Экспериментально установлено, что около трех букв в центре каждого зрительно воспринимаемого буквенного комплекса запечатлено на сетчатке глаза с предельной ясностью, остальные буквы все менее и менее ясны по мере того, как увеличивается число воспринимаемых графических сигналов, т.е. по мере того, как увеличивается поле узнавания. Если сопоставить записи движения глаз, на которых отражена длительность и число фиксаций, приходящихся на строку, с фактами, характеризующими зрение, то станет ясно, что для узнавания слова достаточно неясного, неотчетливого видения [1, с. 14]. Глаз сохраняет впечатления только от особых, доминирующих признаков букв и слов. Остальное приходится на восполняющую работу сознания, что подтверждается экспериментами в гештальтпсихологии, фокусирующимися на конструирующей способности

нашего сознания. В настоящее время экспериментально доказано, что читатель схватывает 7 ± 2 графических образа в одну фиксацию и делает в среднем 4 – 5 фиксаций на строку, причем узнавать он может слово целиком, или значительную часть слова, или несколько слов в одну фиксацию (М. Я. Гошев).

Индивидуальные отличия в качестве чтения вытекают не из скорости, с которой движется наш глаз при чтении, а из количества и качества той информации, которую он воспринимает в каждую фиксацию. Данная разница дополняется присутствием той или иной доли регрессивных движений глаза, замедляющих скорость чтения. При чтении трудного текста возникает несоответствие между временем прочтения отдельных слов и временем, требующимся читающему для их осмысления (припоминания их значений и синтезирования смысла читаемого). При изучении чтения на родном (английском) языке было установлено, что 23% всех движений глаз, которые делают учащиеся первого класса, являются регрессивными (возвращающимися назад по тексту). В старших классах регрессивные движения наблюдаются у 15% учащихся [1, с. 15]. Нивелирование регрессии на начальных этапах обучения достигается применением принципа устного опережения. При этом определенная доля регрессии существует в процессе чтения всегда и не обязательно является препятствием: предполагается, что параллельно зрительному опознаванию протекает еще один процесс, связанный с удержанием в памяти того, что было уже воспринято, пока глаз возвращается назад к другой части информации [1, с. 16].

Физиологическое звено чтения также предполагает изучение влияния артикуляции на становление данного процесса. Необходимо напомнить, что выделяется три основных компонента техники чтения: А – зрительный образ речевой единицы, В – речедвигательный образ речевой единицы, С – значение. Когда техника чтения недостаточно сформирована, то все три компонента чтения последовательно задействуются в процессе чтения [2]. Сказанное подтверждает, что становление навыков чтения проходит через чтение вслух. Далее при чтении текста про себя плохо читающие люди, как правило, шевелят губами, проговаривая прочитанное. Без проговаривания у них не наступает стадия понимания. Однако даже успешно минуя стадию шепотного чтения, артикуляторная активность не покидает чтеца во время чтения про себя. При этом экспериментально доказано, что с усложнением воспринимаемого материала как при чтении, так и при слушании увеличивается регистрируемая электроактивность артикуляторной мускулатуры. Скрытая артикуляция проявляется тем сильнее, чем сложнее мыслительная задача, которую предстоит решить. Исследование скрытых речедвигательных реакций показало, что при чтении про себя текстов на родном и иностранном языках имели место весьма значительные возбуждения. Повторное чтение

текста (на родном языке) происходит при очень слабом, а в отдельные моменты и совсем исчезающем речедвигательном возбуждении (т.н. «визуальное чтение») [3]. Основываясь на приведенных данных, необходимо отметить важность становления иноязычной артикуляции и систематического использования чтения вслух на уроках иностранного языка (таблица 2). Необходимо отметить, что на среднем этапе обучения возникает существенное расхождение в соотношении чтения вслух и про себя на родном и иностранном языке: на родном языке доля чтения вслух стремительно падает в силу большего опыта чтения и интенсивности тренировки, а на иностранном – остается достаточно высокой, что создает проблемы психологического порядка для обучаемых и требует от учителя большего внимания и энергозатрат на данном этапе обучения.

Таблица 2 – Процентное соотношение чтения вслух и про себя на различных этапах обучения школьников

Форма чтения	Начальный этап	Средний этап	Старший этап
Вслух	90%	50%	10%
Про себя	10%	50%	90%

Перейдем к перцептивному звену чтения. Оpozнaвание буквенных сигналов (графем) является результатом выбора и сличения объектов с эталоном, заложенным в долговременной памяти человека. Оптический компонент чтения (движение глаз) является лишь средством, обеспечивающим его, поскольку чтение – процесс мыслительный, конструктивный. Экспериментально доказано, что смешение букв на основе сходства соответствующих звуков происходит в кратковременной памяти. При этом больше ошибок совершается, когда требуется запомнить всего две буквы со сходными фонетическими образами, чем при воспроизведении 6 – 8 букв, сильно различающихся признаками артикуляторно-акустических образов. Таким образом, результаты идентификации зависят от фонетической структуры сохраняемых в кратковременной памяти кодовых цепочек: чем меньше сходство фонетических характеристик последовательности букв, воспринятых через зрительный анализатор, тем меньше вероятность ошибок за счет интерференции при их воспроизведении. Данные других экспериментов дополнительно показали, что буквы, соединенные в слоги, читаются быстрее изолированных букв; скорость чтения букв в сочетаниях, имитирующих слово, возрастает по сравнению со скоростью чтения их в слогах; при этом осмысленные слова читаются быстрее бессмысленных букв или слогосочетаний.

Сказанное выше, с одной стороны, подтверждает методические постулаты о пользе обучения чтению методом целых слов, а с другой стороны, доказывает

состоятельность слогового чтения (в некоторых языках занимающего ведущее место). Метод целых слов представляет собой отголоски прямого метода, существовавшего еще в XIX веке. Однако учащиеся не понимают механизма составления слов, могут читать только знакомые слова и совершают значительное количество ошибок. С другой стороны, звуковой аналитико-синтетический метод, в основе

которого лежит слог и знание буквосочетаний, в методике обучения английскому языку ценится многими методистами, однако осложняется некоторыми объективными факторами. Размытость самого понятия слога и множественные теории его формирования (сонорная, моторная, мускульного напряжения, громкости) создают проблемы в слогаделении. На первый взгляд, русский и английский язык схожи по количеству типов слогов. Так, в обоих языках существуют четыре типа слога: 1) полностью открытый слог, т.е. слог, состоящий из одного гласного (монофтонг или дифтонг), сравним: русские и (союз), о (предлог), английские eye [ai] – глаз, ear [iə] – ухо, are [a:] – словоформа глагола be и др.; 2) полностью закрытый слог, т.е. слог, который начинается и заканчивается согласным, сравним: русские год, зал, лес; английские hat – шляпа, top – вершина, look – взгляд и др.; 3) прикрытый слог, т.е. слог, который начинается согласным, а заканчивается гласным, сравним: русские на, до, не; английские day [dei] – день, know [nəu] – знать, far [fa:] – далеко и др.; 4) закрытый слог – слог, в составе которого имеется гласный и конечный согласный, сравним: русские ад, он, ил; английские is [iz] – словоформа глагола be, ice [ais] – лёд, arm [a:m] – рука и др. Однако принцип деления слов на слоги в английском языке не так прост и нагляден, как в русском: один звук (одна гласная буква) – один слог. В один английский слог может входить, наряду с согласными, одна «немая» гласная буква или по две и три согласных буквы. Это ярко иллюстрирует разрыв между графической и фонетической сторонами английского языка. Слогаобразующими звуками в английском языке являются не только гласные, но и сонорные согласные [l, m, n], которые называются сонантами. Самое большое количество слогов в английском языке образуется с помощью сонанта [l]. При этом в данном случае могут наблюдаться 3 типа слоговой структуры, не встречающиеся в русском языке: CC, например, table; CCC, например, recent; CCCC, например, pistols [4].

Таким образом, учитывая объективные трудности, возникающие в процессе развертывания физического, физиологического и перцептивного звеньев чтения, можно обобщить ряд методических условий, внедрение которых может облегчить процесс формирования техники чтения на иностранном языке. К данным условиям мы относим: 1) использование тренировочных упражнений для снятия интерференции, прочного запечатления зрительного образа и установления стойкой буквенно-звуковой ассоциации; 2) использование шрифтовых особенностей текста

и его цветового оформления в том числе применение приема «цветного чтения»; 3) использование чтения вслух на всех этапах обучения в различном соотношении с чтением про себя; 4) необходимость дополнительного объяснения слогаделения в английском языке для применения звукового аналитико-синтетического метода обучения технике чтения; 5) применение метода целых слов и звукового аналитико-синтетического метода с постепенным смещением акцента на второй метод. Перечисленные условия дополняют основополагающий принцип устного опережения при обучении технике чтения, аналитическое введение материала и использование различных языковых упражнений, способствующих становлению первичных умений чтения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
2. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Альянс, 2012. – 223 с.
3. Faaborg-Andersen, K., Edfeldt, Aw. Electromyography of intrinsic and extrinsic laryngeal muscles during silent speech: correlation with reading activity / K. Faaborg-Andersen, Aw. Edfeldt. – Acta Otolaryngol. – 1958. – Nov-Dec;49(6). – P. 478 – 482.
4. Аракин, В. Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования / В. Д. Аракин. – М.: Высшая школа, 1989. – 158 с.