

Человек в стране языка

УДК 81.243

В.В. Морозов

Интенсивное чтение и предметно-ориентированное изучение иностранного языка

Аннотация:

Условия, необходимые для овладения иностранным языком остаются прежними: знание В статье кратко рассматривается история развития методики преподавания и изучения иностранных языков, обобщается накопленный в этой области коллективный опыт в отношении к чтению, на основе которого формулируются практические предложения по повышению эффективности изучения иностранного языка студентами различных направлений.

Ключевые слова: иностранный язык, методика обучения, интенсивное чтение, лексическое значение, лексическая сочетаемость, предметно-ориентированное обучение, интегрированное изучение языка.

Об авторе: Морозов Владимир Витальевич, кандидат филологических наук, доцент, Государственный университет «Дубна», профессор кафедры лингвистики; эл. почта: v.v.morozov@inbox.ru.

Профессора и преподаватели кафедры лингвистики факультета социальных и гуманитарных наук ведут большую научно-исследовательскую работу. В сферу научных интересов наших преподавателей и студентов входят проблемы, относящиеся к различным разделам современной лингвистической теории: фонетики, лексикологии, грамматики, семантики и прагматики. Результаты этих исследований важны не только для более полного понимания природы и функционирования естественного языка, но и для успешного преподавания конкретных иностранных языков. На кафедре, занимающейся профессиональной подготовкой будущих преподавателей, большое внимание уделяется также изучению, развитию и применению различных методик преподавания иностранных языков. Возникновение и развитие таких методик имеет достаточно долгую историю и заслуживает краткого обзора в данной статье, посвященной одному из важнейших и всё ещё горячо обсуждаемых аспектов изучения иностранного языка – чтению.

«The Reading Wars show no signs of stopping. There appear to be two factions: Those who support the Skill-Building Hypothesis and those who support the Comprehension Hypothesis.» [19, 32] – эти слова были сказаны об обучении чтению на родном языке (в данном случае английском), но они уместны и в данном контексте, так как споры по поводу роли и места чтения при изучении иностранного языка также не прекращаются. Вопрос уже не ставится о том, читать или нет. Дискутируемыми вопросами остаются: когда начинать чтение, что читать и как читать. Надеюсь, что предлагаемая ниже краткая теоретическая информация и выдвигаемые методические установки будут интересны коллегам-преподавателям других кафедр и помогут студентам в трудном деле овладения иностранными языками.

Очевидно, что ещё в глубокой древности в тех социальных образованиях, где устанавливались и поддерживались межплеменные и, позже, международные контакты, возникала потребность в людях, владеющих двумя или более языками. Несмотря на то, что в условиях постоянных и интенсивных контактов с носителями другого языка некоторые из контактирующих могли усваивать второй язык естественным образом в процессе достаточно длительного общения, на определенном этапе развития общества возникла необходимость целенаправленного изучения и преподавания чужих языков. При этом важно отметить, что в наше время в общеобразовательных

школах и высших учебных заведениях иностранные языки стали преподаваться как обязательные дисциплины для всех учащихся сравнительно недавно [см. 8; 9].

Как и в других областях знаний, на протяжении всей истории методика преподавания и изучаемый материал развиваются и дополняются в соответствии с расширением и углублением научных знаний о мире и человеке в целом, о том, что представляет собой язык, языковая способность и конкретные языки в частности. С началом эпохи Возрождения темпы развития и смены методик преподавания иностранного языка постепенно ускоряются. В XX веке в этой области наблюдается особенно интенсивная активность – каждые несколько лет предлагаются всё новые методы и подходы, при этом предшествующие методики нередко незаслуженно критикуются и отвергаются. Через некоторое время история повторяется, а успешность преподавания и изучения иностранных языков при этом существенно не меняется. Однако не у всех методов изучения иностранных языков одинаковая судьба. Некоторые из них, несмотря на постоянную критику их слабых сторон приверженцами других подходов, не уходят со сцены очень долгое время. К таким методическим подходам в первую очередь относится грамматически-переводной метод (grammar-translation), который практиковался ещё в средневековой Европе и вплоть до конца девятнадцатого века являлся единственным подходом к изучению древних и иностранных языков. В 1870-е годы с ним начинает конкурировать метод, разработанный профессором одного из колледжей небольшого городка Провиденс в штате Род-Айленд, США, Максимилианом Берлицем. Почти одновременно была основана компания «Международное общество школ Берлица». В настоящее время существует компания Berlitz Corporation, штаб-квартира которой находится в г. Принстон, штат Нью-Джерси, США. Более 560 учебных центров этой компании ведут образовательную деятельность в 70 странах мира. Основное отличие этого метода состоит в том, что обучение с самого начала ведётся на изучаемом иностранном языке, без перевода и объяснений на родном языке обучаемых.

Долгожительство и распространённость этого метода объясняется не только успехами его применения, но и прагматическими обстоятельствами. При использовании прямого (беспереводного) метода иностранному языку в группе одновременно могут обучаться носители разных языков. Преподаватели могут работать в любых странах мира, не владея местными языками. Учебные пособия могут находить спрос по всему миру без подготовки специальных изданий, ориентированных на обучение аудитории конкретных стран. Так как в данном методе основной упор делается на развитие навыков разговорной речи, этот метод в первую очередь привлекает тех, для кого общение на иностранном языке ограничивается ходовыми фразами на бытовом уровне и у кого нет времени или терпения для менее поверхностного изучения. В новейших модификациях даже этого метода признаётся необходимость чтения для выхода на более высокие уровни владения языком.

Позже появился целый ряд методик, стремящихся усовершенствовать и дополнить этот метод, который всё же не обеспечивал овладения языком на достаточно высоком уровне. Так возникали, становились чрезвычайно популярными и некоторое время широко использовались такие методы, в большей или меньшей степени производные от метода Берлица, или использующие отдельные его приемы, как аудио-лингвистический метод (audio-lingual), метод с парадоксальным названием «Silent Way», суггестологический метод или метод полного погружения (suggestology and total immersion), метод физического реагирования (total physical response), лексико-грамматический метод, коммуникативный метод или коммуникативный подход (communicative approach). В целом же стороннему наблюдателю или желающему быстро овладеть иностранным языком история развития методик преподавания иностранного языка может представляться историей постоянных неудач и невыполненных обещаний. Для этого существуют объективные причины. Универсализация и абсолютизация в методике противоречат рационализации. «При рациональной методике дело идет быстрее, хотя как раз рациональная и неживая методика ориентирует учащегося на овладение большими объемами материала, причем материала первоначально стилистически нейтрального. Задача методики заключается не в том, чтобы создать иллюзию достаточности для недостаточного материала, а в том, чтобы сделать овладение достаточным материалом не очень трудным и при этом интересным и полезным делом» [2, 73].

Несмотря на интенсивные исследования и достижения в области психолингвистики, педагогики и нейрофизиологии, пока не раскрыта главная тайна, хранимая природой – как именно ребёнок овладевает языком. Возможно, более глубокое понимание природы и механизмов процесса овладения речью могло бы помочь кардинальным образом улучшить методы изучения иностранных языков. Возможно, и нет. Механизмы и этапы этого естественного процесса, через который проходит каждый человек, не осознаются и не фиксируются в памяти ребёнка. Процесс усвоения первого языка осуществляется в возрасте, когда человек ещё не обладает способностью самоанализа. Исследователи могут изучать этот процесс только извне, наблюдая за проявлением и развитием речевой деятельности детей. При этом важно отметить, что понимать устную речь ребёнок начинает путём усвоения, а овладение письменной речью (чтением и письмом) достигается с помощью обучения. Даже в тех случаях, когда чтению обучаются самостоятельно, необходимы учебные пособия и помощь людей, владеющих чтением. Фундаментальным различием между овладением устной и письменной речью является также то, что овладение второй речевой способностью осуществляется при условии владения первой. Ребёнок учится распознавать в тексте графические формы *слов*, которыми он уже умеет пользоваться в устной коммуникации. На более поздних этапах развития языковой личности чтение становится основным источником пополнения словарного запаса всё новыми единицами, многие из которых ранее не встречались читающему в устной форме. В школьном возрасте индивидуальный словарный запас пополняется на каждом из изучаемых предметов, включая занятия по физической культуре, труду и т.п. Процесс изучения иностранного языка в школе и ВУЗе резко отличается от процесса усвоения первого языка.

При том, что к настоящему времени известно большое количество традиционных, новых и новейших подходов к преподаванию иностранного языка, достаточные и необходимые условия (слагаемые успеха), выполнение которых требуется для овладения иностранным языком, всегда остаются прежними. Эти условия включают знание достаточно большого количества слов, моделей их формообразования, синтаксической сочетаемости, понимание не только письменной, но и устной речи (что намного труднее), умение правильно выражать мысли на изучаемом языке. А так как физиологические и психические способности человека со времен, например, античности существенно не изменились, современному человеку, изучающему иностранный язык, приходится преодолевать всё те же трудности на пути целенаправленного изучения иностранного языка, а именно: запоминать слова, изучать грамматику и выполнять тренировочные упражнения, а также много читать, слушать звучащую речь и говорить на изучаемом языке. «Иностранный язык – это крепость, которую нужно штурмовать со всех сторон одновременно» [7, 167], читая учебную, художественную, научно-популярную, публицистическую и специальную литературу, слушая радио, просматривая фильмы, пересказывая их содержание.

Современные средства обучения (учебники с красочными иллюстрациями и грамматическими таблицами, аудиоматериалы и учебные фильмы, электронные словари и обучающие программы, возможности образовательной среды) существенно облегчают изучение, делают учебный процесс более приятным и менее утомительным, но не избавляют от необходимости запоминать слова, изучать грамматику, читать, слушать и говорить.

Студентам, специализирующимся в изучении иностранных языков, легче выполнять это требование, так как учебные планы предусматривают большое количество аудиторных занятий и самостоятельной работы. Преподавание иностранного языка студентам других направлений осуществляется в условиях, которые в гораздо меньшей степени благоприятствуют быстрому достижению даже начальных уровней языковой компетенции. В учебных планах намного меньше аудиторных занятий и времени, которое студенты могут уделить самостоятельной подготовке. Так как увеличение количества аудиторных занятий по иностранному языку не предвидится, возрастает роль самостоятельной подготовки. В таких условиях успешность изучения намного больше зависит от правильного **выбора метода**, педагогических приемов и общей организации изучения. Кратко рассмотрим теоретические обоснования выбора современных методик, не останавливаясь на детализации терминов, несущественной в данном контексте (например, без уточнения терминологических различий между *подходом*, *методом* и *приемом*).

В современной зарубежной лингводидактике обычно выделяют два основных подхода, выбираемых в качестве **теоретической базы** для разработки и практического применения

того или иного метода преподавания иностранного языка, а также смешанный или центристский подход [4, 67; 71]. **Первый** из основных подходов, который обычно называют эмпирическим, при обучении иностранному языку опирается на подражание образцам и выработку автоматизма воспроизведения в упражнениях. Таким образом, усвоение и изучение иностранного языка при таком подходе практически приравнивается к выработке серии условных рефлексов. Теоретической языковедческой базой этого подхода является эмерджентизм, т.е. признание того, что языковая способность формируется, постепенно вырабатывается, появляется (*emerges*) в результате обучения. В различные этапы развития методик преподавания, базирующихся на этом подходе, существовало различное отношение к роли и месту чтения в организации учебного процесса – от почти полного игнорирования до признания важности регулярного внеаудиторного чтения на более продвинутых этапах обучения.

Второй из основных подходов, иногда называемый теоретическим, базируется на теории иннатизма (от английского *innate* - врожденный) и признает врожденность языковой способности человека, исходя из представлений о генетически наследуемой глубинной «универсальной грамматике» [13], понимаемой не как система правил, а как конечный набор фундаментальных принципов, общих для всех языков. Согласно разработанной Н. Хомским «теории принципов и параметров», а также постулируемым сторонниками Н. Хомского положениям о том, что человек обладает способностью производить (*generate*) высказывания, никогда ранее не производившиеся, но которые при этом являются грамматически правильными и понятными для других носителей данного языка, овладение языком рассматривается как взаимодействие генетически наследуемых принципов универсальной грамматики с параметрами усваиваемого языка [22; 24].

По мнению одного из наиболее известных методистов, опирающихся на теорию «принципов и параметров», Стивена Крашена [17; 18], успешное овладение иностранным языком требует не столько целенаправленного сознательного изучения грамматических правил и многократного выполнения упражнений, сколько коммуникативно-значимого (информационно-наполненного) и естественного взаимодействия на иностранном языке. Согласно этой теории, при овладении иностранным языком задействуются **две системы**: «усвоенная (*acquired*) система» и «выученная (*learned*) система».

Первая является продуктом подсознательного процесса, очень похожего на усвоение первого (родного) языка ребёнком. Усвоение иностранного языка путем взаимодействия генетически наследуемых универсальных «принципов» и актуальных «параметров» усваиваемого языка осуществляется при коммуникации в естественной (в отличие от учебной, тренировочной) ситуации, т.е. при коммуникации с целью получения/передачи информации, представляющей экстралингвистический интерес для коммуникантов. Вторая, «выученная система», является продуктом целенаправленного изучения языка: морфологии, грамматики, лексической сочетаемости и т.п. При этом усвоенная система является наиболее важной для успешного овладения иностранным языком. Отмечается, что в отличие от процесса изучения языка, при котором проявляется индивидуальная психологическая вариативность, усваивание языка осуществляется единственным для всех индивидов образом – через восприятие передаваемой по слуховым или зрительным каналам информации. В методиках, базирующихся на данном теоретическом подходе, чтению отводится исключительно важная роль. Чтение, т.е. извлечение информации из письменного текста, как вид естественной (не учебной) коммуникации, является наиболее эффективным средством усвоения иностранного языка. При этом подчеркивается важнейшая роль усвоения не только для развития способности восприятия письменной и устной речи, но и важнейшая роль для развития активных компетенций, необходимых для порождения письменной и устной речи на иностранном языке. Именно «усвоенная система» инициирует порождение речи, а «выученная система» лишь частично контролирует правильность порождаемой речи.

Интенсивное чтение не только способствует пополнению словарного запаса наиболее естественным образом, но и даёт более полное и верное представление о значении усваиваемых слов, их грамматических свойствах и лексической сочетаемости. Даже самые подробные словари и учебники могут представить лишь часть информации, необходимой для

правильного использования изучаемых лексем. Исследования в области значения [15] убедительно демонстрируют, «что даже *«простейшие»* значения, используемые нами в повседневной жизни, вовсе не являются *«простыми»*: за ними стоят *«сложнейшие когнитивные операции, которые не могут быть напрямую переданы языковыми формами.»* [4, 232]. Лишь многократная встречаемость слова в различных контекстах способствуют формированию всё более полного представления о «значении» этого слова. С точки зрения ситуационного (событийного) подхода к трактовке значения «для пользующегося языком человека значение слова реализуется через включение его в некоторую более объемную единицу – пропозицию, фрейм, схему, сцену, сценарий, событие, ментальную модель и т.п.» [4, 203]. Объемный текст (рассказ, повесть, роман, научно-популярная статья) предоставляет огромное количество взаимодействующих фреймов и возникающих ментальных моделей, необходимых для всё более полной реализации значения слов.

В отечественной лингводидактике сложнее охарактеризовать множество существующих методик по признаку их принадлежности к эмпирическому или теоретическому направлению. Целый ряд научно-исследовательских организаций, коллективов и методических объединений работает над проблемами преподавания и изучения иностранных языков. В своих подходах к разработке методик они опираются как на достижения отечественных лингвистов, психологов, нейрофизиологов, педагогов (И. М. Сеченова, Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, Н. И. Жинкина, А. А. Залевской, И. А. Зимней, А. Г. Козинцева, Н. В. Уфимцевой, Т. В. Черниговской и многих других), так и на работы известных зарубежных ученых и специалистов. При этом отечественную психолингвистику (ПЛ) и основывающуюся на её достижениях лингводидактику отличает то, что «российские ученые задолго до возникновения ПЛ заложили теоретические основы трактовки языка как достояния человека, акцентируя внимание на специфике языка как психического феномена, развивающегося у индивида параллельно с познанием мира и становлением его как личности» [4, 505]. Многое из того, к чему зарубежная лингвистика пришла лишь к концу XX века, высказывалось выдающимися представителями российского языкознания ещё в предшествующем столетии. «К сожалению, это игнорировалось последующими поколениями исследователей вследствие слепого принятия тех или иных популярных лингвистических концепций, с позиций которых инакомыслие не допускалось» [4, 505].

Внедрение разрабатываемых в настоящее время методик проводится на более демократической основе. В современной педагогической практике выбор того или иного подхода, метода и приемов изучения иностранного языка обычно определяется предпочтениями самих преподавателей и основывается на личном опыте изучения и преподавания, условиями и конкретными (ближайшими или более отдаленными) целями обучения.

В зарубежной лингводидактике последних десятилетий активно обсуждается метод, получивший широкое распространение благодаря его успешному применению на разных уровнях изучения иностранного языка. В англоязычной методической литературе он упоминается под разными названиями: Extensive Reading, Free Reading, Book Flood, Graded Reading [12; 14; 18]. В отечественной лингводидактике обильное чтение всегда считалось необходимым условием успешного изучения иностранного языка (см., например, [1]). При этом всегда подчеркивалась необходимость обильного чтения для развития навыков восприятия не только письменной, но и устной речи, а также для говорения: «Формирование навыков адекватного восприятия текста в рамках обильного чтения, как многократного упражнения в рецепции, не может при этом не сказаться на формировании навыков его адекватного восприятия на слух, так как в основе этих двух видов речевой деятельности – чтения и аудирования – лежат соотносимые умения. [6, 207]. Возможность регулирования темпа чтения (т.е. скорость поступления информации) и «направление чтения» (т.е. возвращение к ранее прочитанной части и перечитывание), наличие преимуществ сегментации и стабильности входного сигнала, воспринимаемого через зрительный канал (буквы, слова, синтагмы, предложения, сврехфразовые единства) позволяют читать тексты опережающей сложности по сравнению со звучащей речью.

Роль чтения является ведущей в достижении подлинного овладения иностранным языком на самом высоком уровне, в первую очередь в части истинного, а не кажущегося, овладения лексикой. Убежденный сторонник метода обильного чтения, успешно использовавший и пропагандирующий его в течение многих лет, Г. И. Богин пишет: «Основные средства выражения

на том или ином языке восходят к лексике и грамматике этого языка, равно как и к правилам лексической и грамматической сочетаемости, присущим этому языку. Очевидно, владение таким материалом не может быть достигнуто только на основе подстановочных упражнений, "работы над темами" или "отработки типичных реакций" в устных актах, почему-либо относимых тем или иным методистом к тому, что ему кажется "разговорной речью". От всех подобных процедур так же далеко до разговорной речи (да и всех других реально существующих или возможных субъязыков любого языка), как от земли до неба.» [2, 73]. Высоким достижениям в овладении иностранным языком «непрерывно должна предшествовать огромная работа по освоению лексического и грамматического материала» (там же), постоянная рефлексия о значении осваиваемых языковых средств, их семантических связях с другими лексическими и грамматическими единицами. Приоритетность и экстенсивность (регулярность, объёмность) обильного чтения в учебном процессе «не исключает, а скорее предполагает интеграцию соотносимых речевых умений, реализующих эти рецептивные виды речевой деятельности для решения одной коммуникативной задачи» [6, 208]. Такая взаимосвязь лежит в основе предметно-ориентированного подхода, который активно поддерживают и применяют преподаватели иностранного языка неязыковых ВУЗов и факультетов. С помощью обильного чтения осуществляется не только рецептивное взаимодействие коммуникативных навыков, но и рецептивно-репродуктивное. Умения и навыки, сформированные при восприятии письменной и устной речи, влияют на развитие способности создавать письменные тексты и устные высказывания, владеть письменной и устной речью [6]. Достижение стилистической компетенции в иностранном языке вообще невозможно без выполнения условия регулярного чтения текстов различных жанров.

В отечественной и зарубежной педагогике существует несколько классификаций видов чтения [5, 23]. При классификации по признаку целевой установки различают изучающее чтение, ознакомительное чтение, просмотровое чтение, поисковое чтение. При чтении на иностранном языке различают чтение без перевода (при котором содержание прочитанного понятно читающему и перевод не требуется) и чтение с переводом (обычно на начальном этапе обучения). По уровню понимания читаемого на иностранном языке отличают понимание основного содержания текста (экстенсивное чтение) от извлечения как можно более полной информации из текста (интенсивное чтение). При этом следует отметить, что «понимание основного содержания» текста не должно сводиться к примитивной семантизации «с пятого на десятое», т.е. к изобретению собственных смыслов для слов и оборотов, действительное значение которых неизвестно читающему, но которые «подходят» для данного контекста. При таком «чтении» возникает лишь иллюзия понимания, которая только вредит процессу изучения языка.

Даже на начальных этапах успешному изучению иностранного языка в огромной степени способствует систематическое и планомерное обильное чтение (ежедневное и в объеме не менее 4-6 страниц) адаптированных для каждого этапа и обеспечивающих полное понимание текстов. Для лёгкости чтения тексты сопровождаются постраничными словарями. В электронной версии после каждой ежедневной порции текста даются элементарные тестовые задания, которые способствуют правильному усвоению значения и запоминанию иностранных слов. Ежедневное чтение эффективно обогащает словарный запас и постепенно вырабатывает всё более полное и правильное представление о семантике многозначных слов, их коллигации и коллокации (т.е. грамматической и лексической сочетаемости). Многократная встречаемость различных типов грамматических конструкций также способствует выработке правильного представления об их значении и функциях в речи, запоминанию и правильному использованию.

Лексическая насыщенность и грамматическая сложность текстов постепенно и планомерно возрастают. Время, требуемое для достижения этапа перехода к чтению неадаптированной литературы, зависит от уровня языковой подготовки на момент поступления в ВУЗ. При среднем уровне начальной подготовки регулярное самостоятельное чтение даёт возможность перейти к чтению неадаптированной литературы, лишь изредка обращаясь к словарю, через 2-3 года. Способность читать неадаптированную литературу открывает совершенно новые возможности самостоятельного совершенствования в знании иностранного языка. Овладев этой способностью, изучающий поднимается на качественно новый уровень. Чтение неадаптированной литературы является важнейшим условием овладения навыками понимания естественной

(неадаптированной, неупрощенной) звучащей речи на иностранном языке в полном объёме (а не частичного понимания). Только благодаря чтению вырабатывается умение подбирать необходимые слова и правильно использовать их в высказываниях на иностранном языке [6].

В качестве материала для чтения помимо адаптированных книг отечественных и зарубежных издательств можно использовать подготовленные преподавателями аутентичные тексты различных жанров и стилей, снабженные постраничными словниками и грамматическими комментариями. Тематика текстов может быть самого широкого диапазона, соответствующего профессиональным и личностным интересам читающей аудитории. К разработке таких пособий можно привлекать студентов лингвистических направлений в рамках курсовых и дипломных проектов. Одним из видов работы с текстами в рамках практического курса является чтение текстов с помощью электронного словаря и создание постраничных глоссариев с толкованием значения и переводом иностранных слов на русский язык. После проверки этого вида работы преподавателем обработанные таким способом тесты могут использоваться для интенсивного чтения другими студентами. Таким образом, экономится время, затрачиваемое на поиск перевода и толкования значения слов. Кроме того, при такой организации учебного материала студенты получают возможность самостоятельно анализировать соотношение значения слов изучаемого языка со значением слов, используемых для их перевода на русский язык.

Нельзя недооценивать и необходимо различать роль и назначение заданий по переводу отдельных частей текста на родной язык, а также специально подготовленных заданий по переводу на иностранный язык. При этом эти два вида перевода являются «педагогически почти не родственными упражнениями» [2, 78]. При переводе текста с иностранного языка на родной осуществляется активная речевая деятельность только на родном языке. Это работа по выбору языковых средств выражения именно на родном языке (сколько бы вариантов перевода ни рассматривалось). Тем не менее, устный или письменный перевод с иностранного языка на русский может периодически использоваться для контроля понимания прочитанного.

При переводе же с родного языка на иностранный осуществляется активная речевая деятельность как раз на иностранном языке. Практика показывает, что этот вид деятельности является гораздо более напряженным и многоуровневым, более приближенным к реальной коммуникации, чем выполнение подстановочных упражнений, пересказ текста или ответ на вопросы по тексту. Не стоит забывать, что большинство противников использования перевода при обучении иностранным языком просто не имеют выбора (не владеют первым языком обучаемой аудитории). Из сказанного не следует полное отрицание прямого беспереводного метода и его приемов, использование которых возможно и результативно на определенных этапах обучения в разумных пределах, без абсолютизации.

Всем вышесказанным о методе обильного чтения можно руководствоваться при изучении иностранного языка студентами нелингвистических направлений. Ещё большее значение имеет обильное чтение для изучения иностранного языка студентами направления «Лингвистика». Повторим сказанное Г. И. Богиним о рационализации методики: «Рационализация в методике начинается с отказа от универсализаций и абсолютизаций. Например, часто отмечают, что словоупотреблению и грамматической сочетаемости второго языка лучше всего учиться на практике, в частности – именно употребляя слова в речи и строя их сочетания по грамматическим нормативам. Само по себе это верно, но часто получается так, что расширение устной практики в этой области только укореняет ошибки – даже если их пытается исправлять преподаватель: ведь материал для говорения и аудирования может оказаться очень обширным, а вех для указания на необходимость на миг остановиться для рефлексии над наличным опытом использования языка может оказаться мало.»

В современных условиях весьма эффективным оказывается использование аудиокниг, как средства сочетания письменной и звучащей речи. Прослушивание аудиокниг дает огромный материал для совершенствования навыков восприятия устной речи и возможность последующего самоконтроля понимания с помощью печатного текста. В отличие от кинофильмов, в аудиокнигах нет зрительного ряда повествования. Все события, ситуации, обстановка, внутренний мир и внешность действующих лиц описываются вербально, с помощью слов. Речь здесь является единственным средством коммуникации, единственным средством создания образов и

представлений в сознании читающего или слушающего. Поэтому текст книги гораздо насыщеннее лексически. Интенсивность передачи информации вербальными средствами в книжном тексте в несколько раз превосходит по лексической насыщенности и плотности в единицу времени интенсивность вербальной коммуникации с помощью видеосредств (фильмы, телеспектакли, телепрограммы). С экрана также звучит речь (монологи, диалоги, дискуссии), но обстановка, пейзаж, внешность и поведение действующих лиц, разворачивающиеся события (баталии, погони, перестрелки и т.п.) воспринимаются зрительно. При возможности использования видеоряда слово теряет своё абсолютное господство. Отсюда и сравнительная ограниченность словаря мало читающего «видео-поколения» (visual generation). Конечно, нельзя отрицать или приуменьшать огромную коммуникативную роль зрительной информации, и во многих случаях она незаменима: «A picture is worth a thousand words», но в процессе овладения языком кино и телевидение не могут заменить книгу, хотя они также относятся к необходимым и важным мультимедийным средствам обучения. Недавно появилась новая возможность использования кинофильмов в изучении иностранного языка – опция закадрового повествования о всём происходящем на экране. При восприятии такого текста помимо опоры на перевод или словарные дефиниции значения используемых в повествовании слов, слушающий имеет в своём распоряжении визуальное представление о характере действий и описываемых ситуаций. Трудно вообразить более полный контекст для усвоения значения лексических единиц.

Интенсивное чтение естественным образом вписывается в предметно-ориентированный подход к овладению иностранным языком (Content Based Instruction). Чтение учебной и научной литературы по специальности и смежным направлениям на иностранном языке естественным образом сочетает получение новой и актуальной для данной читающей аудитории информации с процессом усвоения иностранного языка. В этом заключается основной принцип предметно-ориентированного подхода. На кафедре лингвистики ряд теоретических лингвистических дисциплин читается на английском языке. Для самостоятельной работы по темам курсовых и выпускных работ рекомендуется научная литература на изучаемых иностранных языках. Выпускная аттестационная работа выполняется на английском языке.

Близким к предметно-ориентированному подходу является CLIL (Content Language Integrated Learning). Уже в течение нескольких лет Европейский Союз финансирует проект по разработке и созданию учебных ресурсов, а также ресурсного центра для более широкого и успешного использования данного подхода к преподаванию иностранного языка. Руководящие органы системы образования многих европейских стран поощряют и иницируют на всех ступенях образования (в школе и ВУЗе) преподавание ряда дисциплин на иностранном языке. Таким образом, с помощью CLIL при прежнем количестве учебного времени увеличивается интенсивность преподавания и успешность усвоения иностранного языка, повышается мотивация и демонстрируются преимущества владения иностранным языком. Учащиеся на практике убеждаются в том, что овладение иностранным языком доступно всем. Процесс изучения языка не делится на части по принципу «сначала изучение, потом применение». Отметим, что в нашей стране уже многие десятки лет существуют школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. Многие ВУЗы готовили преподавателей истории, географии, физики и др. для таких школ.

На иностранных языках преподаются чаще всего история, география, иностранная литература, иногда другие предметы. Изучение общеобразовательных дисциплин невозможно без чтения учебной литературы. Например, чтение учебной литературы по истории требует овладения большим количеством лексических единиц из области культуры, различных отраслей науки и техники, политики и международных отношений. Часть этой лексики остается в пассивном словаре, часть используется активно на занятиях и остается в активном словаре общезыкового слоя лексики. Такая лексика необходима для чтения периодики, понимания письменных и устных информационных сообщений, для бесед на различные темы, а также для продолжения образования.

Образовательная программа направления «Лингвистика» включает преподавание на иностранном языке краткой истории и культуры англоязычных стран. Задача этой дисциплины состоит не только в том, чтобы сообщить студентам сведения об историческом развитии, культурных достижениях и национальной специфике этих стран, но и существенным образом пополнить словарный запас учащихся лексемами из этих областей. Кроме того, в программу

магистратуры этого направления включен практический курс «Иностранный язык для научных целей», преподаваемый по системе предметно-ориентированного подхода. Студенты изучают конкретные проблемы лингвистической семантики по учебникам и научным публикациям на английском языке. Так как семантика связана со всеми разделами лингвистики, подготовка к занятиям по данному практическому курсу иностранного языка одновременно является теоретической подготовкой к государственному экзамену, способствует успешной работе над магистерской диссертацией и повышает уровень владения иностранным языком.

Обобщая сказанное, повторим, что практика преподавания и специальные исследования, говорят о том, что для полноценного изучения иностранного языка требуется регулярно уделять достаточно много времени самостоятельному чтению и планомерной работе с текстами. Расширение устной языковой практики, неподкрепляемое регулярным чтением, зачастую ведёт к укоренению ошибок в выборе и использовании слов. И наоборот, рефлексия по поводу значения впервые встречаемых слов в печатном тексте, а также уже знакомых слов в новых контекстах, позволяет избегать потенциальных ошибок. Обращение к словарям является обязательным условием работы с текстом. Умение работать со словарем и запоминание форм и значений слов – тема отдельного обсуждения.

Библиографический список:

1. Апполонская Н.Р. Вопросы домашнего чтения в преподавании иностранного языка в техническом вузе: Дисс. канд.пед.наук Л., 1946.
2. Богин Г. И. Герменевтически и риторически ориентированная методика обучения // Русский язык за рубежом. – М., 2000. Ч. 72-82.
3. Жиркова О.П. Методика проведения экстенсивного домашнего чтения произведений художественной литературы при обучении немецкому языку студентов второй языковой специальности педагогического вуза. Диссерт. канд. пед. наук. Владимир, 2004.
4. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: Издательский центр РГГУ, 2007.
5. Калистра И. Д. Чтение с предварительно снятыми трудностями понимания. // Вопросы обучению устной речи и чтению на иностранном языке. 2003, № 4. — С. 23–28.
6. Клеменцова Н. Н. Текст в обучении иностранному языку. // Вестник МГИМО Университета, №5 (26) / 2012. С. 204-208.
7. Ломб К. Как я изучаю языки. (http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/lomb/index.php).
8. Никшикова Л. Ю. Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX - начала XX в.в. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Нижний Новгород. НГАУ. 2007..
9. Рахманов И.В. (отв. редактор). Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. М.: Педагогика, 1972.
10. Пласкина М. В. Анализ современных теорий обучения чтению на иностранном языке [Текст] / М. В. Пласкина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 133-136.
11. Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. // Общая методика обучения иностранному языку. -М.: Русский язык, 1991. С. 253-261.
12. Bell, T. Extensive Reading: Why? and How? IV (12), The Internet TESL Journal. 1998.
13. Chomsky, N. On Nature and Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
14. Coady, J.; Huckin, T.N. L2 vocabulary acquisition through extensive reading. Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy. Cambridge University Press, 1997.
15. Fauconnier, G. & Turner, M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002.
16. Krashen, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice Hall International, 1987.
17. Krashen, S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Prentice Hall International, 1988.
18. Krashen, S. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis // The Modern Language Journal 73 (4), 1989, pp. 440–464.

19. Krashen, S/ Defending Whole Language: The Limits of Phonics Instruction and the Efficacy of Whole Language Instruction //Reading Improvement 39 (1), 2002, pp. 32-42.
20. Laufer, B. The lexical plight in second language reading - Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess // J. Coady & T. Huckin, eds., Second Language Vocabulary Acquisition, Cambridge University Press, 1997, pp. 20–34.
21. McQuillan, J.; Krashen, S.D. Commentary: Can free reading take you all the way? A response to Cobb (2007) // About Language Learning & Technology 6 (27), 2008, pp. 104–109.
22. Pinker, S. The Language Instinct. The New Science of Language and Mind. Penguin Books, 1994.
23. Pinker, S. How the Mind Works. Penguin Books, 1997.
24. Pinker, S. Words and Rules. The Ingredients of Language. Phoenix, 1999.

Morozov V.V. Intensive reading and content-based learning of foreign languages

The learner's objectives in mastering a foreign language remain the same – knowing a sufficient number of words, the models of their form building, lexical combinability, comprehension of written and oral speech, proficiency in putting across one's meaning, observing the stylistic requirements. Extensive (or abundant) reading provides conditions for an interaction not only of perceptive, but also of perceptive-reproductive competences. Abundant reading can be seen as an organic part of the more comprehensive progressive approaches – content-based instruction, and content and language integrated learning (CLIL). The paper briefly reviews the history of foreign language instruction, summarizes the collective experience in this field in relation to reading, offers practical recommendations for more effective learning of foreign languages by students of different departments.

Key words: foreign language, FLT and SLT methods, intensive reading, comprehension, lexical meaning, combinability, content-based instruction, content and language integrated learning (CLIL).