

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В. П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Леденева Александра Сергеевна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
Исследование факторов смыслового понимания иноязычного текста

учащимися средней ступени образования

Направление подготовки 44.03.05 – педагогическое образование

Направленность (профиль) - иностранный язык (английский) и иностранный язык (немецкий)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой – к.п.н., доцент, Майер И.А

« ____ » _____ 2018 г. _____
(дата, подпись)

Руководитель – к.п.н., доцент, Богданова О.С

« ____ » _____ 2018 г. _____
(дата, подпись)

Дата защиты « ____ » _____ 2018 г.

Обучающийся Леденева А.С.

« ____ » _____ 2018 г. _____
(дата, подпись)

Оценка _____
(прописью)

Красноярск
2018

ОГЛАВЛЕНИ

Введение	3
1. Понимание текста как психолого-методическая проблема	10
1.1. Текст как основной источник информации в процессе обучения чтению	10
1.2. Смысловое понимание как результат работы с текстом	17
1.2.1. Герменевтический подход в понимании текстов	20
1.2.2 Категории « понимание»; « смысловое понимание»: обзор и анализ различных токований понятий	23
1.3 Уровни понимания текста: различные точки зрения	28
2. Факторы успешности смыслового понимания иноязычного текста ...37	37
2.1. Критический анализ литературы по проблеме	37
2.2 Основные трудности смыслового понимания текста	39
2.3. Систематизация факторов, способствующих смысловому пониманию текста	41
2.3.1 Лингвистический фактор	42
2.3.2 Психолого-педагогический фактор	44
2.3.3. Собственно-методический фактор	45
2.4.Методические стратегии обучения учащихся смысловому пониманию текста	47
2.4.1. Дидактизация текста	47
2.4.2 Использование бинарных текстов	56
2.4.3 Проблемно-поисковая стратегия	57
Выводы по главе 2	64
Заключение	66
Библиографический список	69
Приложение А	74
Приложение Б	77
Приложение В	81

В лингвистике на современном этапе ее развития приоритетным направлением является изучение проблемы понимания текста, так как динамичный ритм развития социума, технологий и техники влечет за собой ежегодное увеличение того объема информации, который человек должен успевать максимально быстро воспринимать и понимать. Эта информация представлена чаще всего в печатном варианте.

Чтение является одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся. Навыки и умения понимания информации при чтении играют важную роль как при обучении общему владению иностранным языком, так и в учебной сфере общения. Чтение как процесс, направленный на извлечение информации из письменно фиксированного текста, является важным аспектом обучения в современной теории и практике преподавания иностранного языка, поэтому и привлекает пристальное внимание методистов.

В последнее время появилось немало работ, посвященных проблеме исследования. Так в работах отечественных ученых рассматриваются виды чтения (З.И.Клычникова, Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез, Болотнова Н.С.), особенности взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности, исследуются психологические механизмы чтения и структура его протекания (И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, Богин Г.И.), особенности организации занятий по обучению чтению на разных этапах и в разных условиях обучения (Богин Г.И., Л.С.Дакукина Т.А. и др.), разрабатываются типы и классификация текстов, предназначенных для обучения чтению (Кубрякова Е.С.).

Зарубежные исследователи также не обошли стороной данную проблему (Clanfield L., Westhoff G.).

В настоящее время в учебниках по английскому языку дается большое количество различных текстов, которые учащиеся читают без понимания смысла. Выполняя определенные упражнения, они не обращают внимания на

глубокий смысл, поэтому некоторая информация остается непрочитанной и непонятой.

Однако, до сих пор не так много работ теоретико-практического характера, где бы рассматривались вопросы обучения чтению с точки зрения глубины его понимания. Не достаточно описаны методические основы смыслового понимания текста, не разработана методика анализа, удовлетворяющая требованиям его использования в условиях иноязычного образования в школе. Обделена вниманием проблема стратегий обучения чтению с точки зрения понимания смысла иноязычного текста. Степень разработанности вопроса управления процессом обучения смысловому пониманию текста также остается невысокой.

Таким образом, **актуальность** нашей работы, на наш взгляд, очевидна и именно она определила тему исследования факторов, влияющих на глубину смыслового понимания текста.

Объект исследования - процесс смыслового понимания текста учащимися основной общеобразовательной школы.

Предмет исследования – факторы, влияющие на глубину смыслового понимания текста.

Цель нашей выпускной квалификационной работы состоит в том, чтобы теоретически обосновать необходимость обучения учащихся пониманию смыслов текста и, в этой связи, разработать основные факторы, способствующие этому, разработать и предложить стратегии работы с текстами по извлечению из них смыслового содержания.

Гипотеза – если в процессе обучения чтению текстов учитывать определённые факторы, использовать целенаправленные стратегии работы и осуществлять их достаточно систематически, то задача извлечения смысла прочитанного будет успешно выполняться.

В связи с поставленной целью и выдвижением предположения, требуется выполнение следующих **задач**:

1. изучить психолого-дидактические особенности проблемы понимания текста и определить причинно-следственные связи между воспроизведением текста и его смысловым пониманием;

2. проанализировать факторы, влияющие на успешность адекватного смыслового понимания текста;
3. разработать критерии оценки смыслового понимания иноязычного текста;
4. разработать и опробовать стратегии смыслового понимания текста для учащихся средней ступени образования.

Для выполнения цели, задач исследования и проверки предположения использовались следующие **методы исследования**:

- *Теоретические*: критический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, изучение и анализ программных документов, анализ учебных материалов, метод филологического анализа текстов, сопоставительный анализ текста и основных его строевых элементов, метод экстраполяции (переноса знаний из одной области в другую), мысленный эксперимент.
- *Эмпирические* методы исследования: обобщение опыта работы по проблеме исследования, тестирование, протоколирование результатов речевой деятельности в рамках проблемы, наблюдение, собеседование с учащимися 10 класса.
- *Статистические методы*: анализ и обработка полученных результатов в цифрах, процентах, диаграммах, схемах, таблицах.
- *Праксиметрические методы*: анализ речевых произведений учащихся, учителя, текстов, контрольных работ.
- *Метод интроспекции*: переживание, рефлексия самого исследователя, самонаблюдение.

Теоретико-практическая значимость работы. Результаты нашего исследования уточняют ряд вопросов, таких как стратегии управления процессом понимания иноязычных текстов, разработка которых способствует адекватному смысловому пониманию текста, намечают дальнейшие пути развития мотивационных установок обучающихся на осмысленное чтение текстов на английском языке. В выпускной квалификационной работе описаны и выделены группы факторов, влияющих на глубину смыслового понимания текста, систематизирована библиография по проблеме, разработаны приложения, в которых представлены материалы

обучения смысловому чтению с разработанными упражнениями. Кроме того, фрагменты, отдельные положения, практические разработки нашего исследования могут быть использованы в курсе лекций и семинаров по лингводидактике и методике преподавания иностранных языков, а также в работе спецкурсов. Материалы исследования могут быть рекомендованы студентам при написании научно-практических работ, в том числе выпускных квалификационных, и рекомендованы учителям английского языка в общеобразовательных школах.

Так, в теоретических положениях по методике преподавания иностранных языков вопросам, связанным со спецификой обучения пониманию иноязычных текстов, посвящен целый ряд исследований как отечественных (И.А.Зимняя, Н.Д.Гальскова, З.И.Клычникова, А.А.Гончаров, Р.П.Мильруд, и др.), так и зарубежных (Clanfield L., G.Westhoff и др.) ученых. Психологи и психолингвисты (Л.С.Выготский, И.А.Зимняя, А.А.Брудный, Т.М.Дридзе, А.А.Леонтьев, Г.С.Костюк, А.А.Смирнов и др.) исследуют понимание как процесс продвижения от сенсорного восприятия текста к его осмыслению, изучают механизмы, за счет которых реализуется этот процесс, и возможности управления им.

Научной базой исследования послужили труды по философии, в которых текст представляется как источник познания, труды по психологии (А.А.Леонтьев, А.А.Брудный, Л.С. Выготский, Т.М.Дридзе и др), которые показали нам, как происходит процесс смыслового понимания текста при чтении. Работы данных авторов помогли нам увидеть основные механизмы обучения осмысленному чтению текстов, работы по лингводидактике и методике преподавания иностранного языка (И.А.Зимняя, Е.И.Пассов, Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез, О.Д. Митрофанова, А.А.Миролюбов, М.В.Ляховицкий и др.), послужили базой для написания второй главы выпускной квалификационной работы. Для нас особенно представляют интерес позиции Богина Г.И. и И.А.Зимней, которые нам близки в методической части обучения чтению.

Общая методологическая основа включает следующие положения:

1. *Методология герменевтического постижения* текстовой информации, основанная на обращении опыта читающего к тексту с целью освоения его содержательности (Г.И. Богин);
2. *Идея коммуникативного подхода* в обучении чтению, согласно которому текст – средство вербальной коммуникации, коммуникативная единица, реализующая авторскую интенцию (Т.М. Дридзе);
3. *Современные концепции иноязычного образования*, согласно которым научение смысловому чтению является одной из задач иноязычного образования (по ФГОС).

Этапы исследования:

1. *Составление программы исследования.* На данном этапе была сформулирована и обоснована научная проблема; определены цели, задачи, объект и предмет исследования; проанализированы основные понятия и сформулирована научная гипотеза; отобрана основная литература по проблеме исследования.
2. *Собственно-исследование.* Проведены анализ литературы, наблюдение, опрос, проведены диагностический срез, опробование и осуществлена обработка их результатов.
3. *Аналитический обзор.* Был проведен качественный и количественный анализа полученных результатов.
4. *Корректировка и рефлексия.* Проведена корректировка научного аппарата - цели, задач, гипотезы, плана, выявлены трудности, причины неудач и удач в исследовании.
5. *Обобщение.* Оформлены выводы, созданы приложения, осуществлены знакомство с рецензией, подготовка к защите.

Положения, выносимые на защиту:

1. Пониманию смысла текста надо обучать специально, для чего требуются соответствующие тексты.

2. Проблема обучения смысловому пониманию текстов не только очень важна по многим причинам (развивающе-образовательная категория образования, развитие когнитивного мышления, личностно-деятельностный подход к образованию вообще, и к иноязычному образованию, в частности и др), но и значима с точки зрения осознания учащимися всей полезности, необходимости, вклада изучения ИЯ в обогащение их картины мира, его понимания (этого мира,) их способностей, информированности, и интеллекта.

3. Понимание иноязычных текстов происходит более эффективно, если в состав этой деятельности включены методики (стратегии) обучения чтению, которые направлены на проблемно-поисковые действия учащихся и открывающие доступ к их смысловой сфере.

Личный вклад заключается в сборе и обобщении материалов по проблеме смыслового понимания; уточнении определения понятия «смысловое понимание»; разработке критериев для определения глубины смыслового понимания обучающимися; разработке стратегий по осуществлению смыслового понимания иноязычных текстов обучающимися.

По структуре выпускная квалификационная работа включает в себя введение, две главы, заключение, библиографический список. Разработаны методические материалы, которые вошли в комплекс приложений:

1. Приложение А: Дидактизированный текст
2. Приложение Б: Технологическая карта урока с применением проблемно-поисковой стратегии
3. Приложение В: Комплект текстов

1. Понимание текста как психолого-методическая проблема

1.1. Текст как основной источник информации в процессе обучения чтению.

Чтение представляет собой один из основных видов речевой деятельности. Даная форма реализации речевой деятельности играет огромную роль в сохранении и передаче социального опыта человечества; велика ее роль в познавательной деятельности, в обучении и воспитании ребенка, подростка, в формировании его личности, в образовании человека зрелого возраста. Чтение как речевая деятельность стимулирует общую интеллектуальную деятельность человека, оказывает благотворное влияние на формирование его мировоззрения, на его социальное поведение и общественную деятельность [Глухов, 2005, с. 203].

Чтение является сложным психическим процессом, включающим несколько взаимосвязанных уровней. С одной стороны, чтение – это процесс непосредственного чувственного познания, «специализированный» процесс восприятия, а с другой — опосредованное отражение действительности. Вместе с тем, чтение — это, прежде всего, процесс смыслового восприятия письменной речи [Глухов, 2005, с. 203].

Чтение – это также специфический вид общения, теснейшим образом связанный с другими видами речевой деятельности.

Оно всегда подчинено его основной задаче — пониманию письменного сообщения. Письменным сообщением в данном случае выступает текст, как основной источник информации. Именно о нем и пойдет речь в данном параграфе.

В настоящее время нет единого мнения о том, что такое текст, поэтому мы решили сопоставить различные определения данного понятия. По мнению М.М Бахтина, текст – это «первичная данность» большинства гуманитарных наук и гуманитарно-филологического мышления в целом. «Текст, - пишет он, - является той непосредственной действительностью, действительностью мысли и переживания, из которых и могут исходить эти дисциплины и это мышление. Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» [Бахтин, 1997, с.144]. Ученый А.А. Брудный делает акцент на смысловой составляющей текста и определяет текст как «воспроизводимую последовательность элементов», «смыкающий компонент акта коммуникации» [Брудный, 2005, с. 10]. Многие исследователи воспринимают его как «наиболее очевидную реальность» [Кубрякова, 2001, с.24], что позволяет объяснить множественные попытки разобраться в природе текста, определяя его с точки зрения различных лингвистических наук: лингвистики текста, психолингвистики, прагматики, коммуникативной лингвистики, когнитивной лингвистики и др.

И.Р. Гальперин определяет текст как произведение, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку [Гальперин, 1981, с.15]. Г.В. Колшанский связывает определение текста с завершением минимального акта общения - передачей информации или обменом мыслями между партнерами. У Ю.А. Сорокина текст – «это концепт, то ментальное образование, которое в лингвистической литературе именуется цельностью текста». Согласно коммуникативному подходу в области преподавания иностранного языка тексту присваивается определение средства вербальной коммуникации, коммуникативной единицы, реализующей авторскую

интенцию [Дридзе,1984, с. 38], речевого произведения, коммуникативно ориентированного в рамках определенной сферы общения [Болотнова, 1999, с.20]. Достаточно емкое определение дает В.П. Белянин, для которого текст - это основная единица коммуникации, способ хранения и передачи информации, форма существования культуры, продукт определенной исторической эпохи, отражение психической жизни индивида [Белянин, 1988, с.4].

Определение текста как основной коммуникативной единицы и, следовательно, обращение к нему с целью постичь язык в коммуникации расширяет горизонт собственно лингвистических исследований до границ речемыслительной деятельности. Текст представляется А.А. Леонтьеву непосредственным проявлением мысли, а его функции ролью в качестве инструмента социального взаимодействия людей. Последнее, как известно, представляет собой обмен деятельностью, поэтому и тексту приписывается деятельностная сущность [Сидоров, 1983, с.3]. Подобное понимание текста развивается также представителями культурологических исследований. Для них текст - это сущность, являющая человека в его смысловом бытие, где он встречает другого, адресуя свое послание миру, через которое он выражает самого себя. Главная функция текста в подобном толковании - дать человеку возможность вступить в общение с другим/другими, с собой, с внешним миром [Бахтин, 1997, с.59].

Являя собой, таким образом, опредмеченную форму акта коммуникации, текст предполагает существование не только предмета общения и его автора, но и реципиента. Именно в тексте есть в одно и то же время:

- и автор послания (его социокультурная среда, его опыт, отношение к миру и пр.);
- и само послание;
- и адресат (получатель послания в своем личностно-деятельностном проявлении, таком, как интерпретация).

Это позволяет сделать вывод о том, что человек - это мера текста, он точка отсчета и конечная точка в текстовой перспективе. Созвучной данному пониманию текста является трактовка текста дискурсивной лингвистикой.

Данная дисциплина утверждает, что нет таких текстов, которые не являлись бы итогом дискурсивной, то есть социально ориентированной и социально обусловленной деятельности. Текст, погруженный в ситуацию общения, и есть дискурс, а потому всегда отражает речемыслительный акт и характеризуется наличием автора.

Определение текста как основной коммуникативной единицы, так же как и обращение к его исследованию лингвистических дисциплин, отражается на практике преподавания иностранного языка и, в частности, лежит в направлении развития у обучаемых коммуникативной компетенции. В центре внимания специалистов в области методики преподавания иностранного языка, оказывается текст - будь то аутентичный или адаптированный в учебных целях, наполненный страноведческим, культурологическим или сугубо специальным содержанием, распространенным до объема журнальной статьи или содержащий всего несколько предложений.

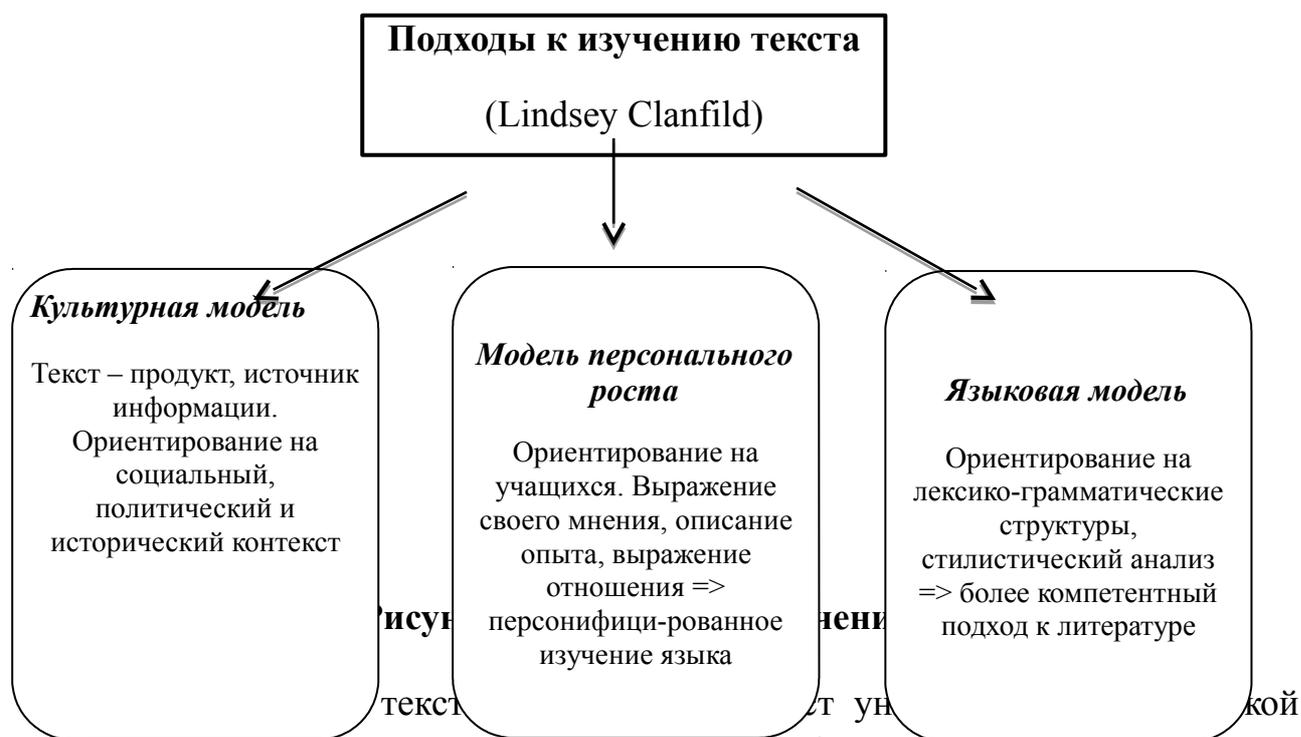
Однако нельзя рассматривать текст лишь через призму коммуникативного подхода. Большое внимание в иноязычном образовании отводится художественным текстам, которые, по мнению многих отечественных и зарубежных методистов, играют особую роль в данном процессе.

Сторонники применения художественных текстов в практике преподавания иностранных языков настаивают на следующих тому причинах:

- лингвистических – аутентичные материалы служат источником «неизменного» языка, синтаксические, лексические и грамматические образцы которого, можно и нужно использовать в учебных целях;
- коммуникативных – художественная литература развивает навыки критического мышления, стимулирует обучаемых формулировать свою точку зрения и отстаивать ее, создает благоприятные условия для взаимодействия между учащимися при использовании материала для дискуссий и обсуждений;

- эстетических – художественный текст в полной мере раскрывает красоту изучаемого языка в лучшем его проявлении, предоставляет речевые модели, написанные лучшими авторами;
- общеобразовательных – литература помогает расширить кругозор и строить взаимоотношения с окружающим миром;
- мотивирующих – художественный текст пробуждает интерес к более глубокому изучению социокультурных факторов вне рамок учебной деятельности;
- психологических – литературные тексты релевантны запросам учащихся, они раскрывают творческий потенциал обучаемых, повышая тем самым их самооценку, делают процесс учения более привлекательным.

Линдсей Кленфилд, известный преподаватель английского языка, методист, автор более пятнадцати книг для изучения английского языка как иностранного (Macmillan, Oxford) и соавтор нескольких книг по методике преподавания английского как иностранного, выделяет три основных подхода к изучению текста, объединяя их в три модели, которые представлены нами в нижеследующей схеме [Clanfield].



единицей в иноязычном образовании, а работу с ним – эффективным

способом достижения одной из главных целей обучения – формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучаемых.

На основе различных взглядов исследователей на текст и целей, которым он служит в свете нашей проблемы, мы сформулировали более полное и точное определение этого понятия. Текст, в нашем понимании, - это ментальное образование, являющееся основной единицей, а в то же время и инструментом коммуникации, формой проявления культуры.

Теперь, когда роль и функции текста относительно процесса обучения чтению обозначены, возникает вопрос об отборе текстов и их соответствии данным роли и функциям.

О.С. Богданова пишет о том, что принцип устного опережения и большое количество фонетического, лексического и грамматического материалов не позволяет учителям на младшей и средней ступенях обучения иностранному языку уделить должное внимание данному виду речевой деятельности. «В старших классах учитель стремится как бы наверстать упущенное, но порой вместо обучения поисковому, познавательному чтению аутентичных текстов часто используется переводное чтение с последующими пересказами и ответами на вопросы, лишенные проблемности. Процесс обучения чтению должен чаще превращаться в процесс собственно чтения (а не только обучения ему). Для этого нужны интересные, информативные тексты. Это важно, но еще важнее сделать так, чтобы деятельность чтения была приятной. Когда ученик постоянно обращается к словарю за поиском перевода слов, к грамматическим справочникам для декодирования структур, все удовольствие теряется, и процесс чтения превращается в муку» [Богданова, 2017,с.33].

Автор настаивает на необходимости в текстах проблемности, актуальности, эмоциональной заряженности. В условиях работы с такими текстами ученик, главным образом, извлекает смысл читаемого, вовлекается в события повествования, испытывает удовлетворение от процесса чтения.

Логика процесса организации работы с текстом выражается, по мнению О.С. Богдановой, в последовательности действия от восприятия текстового

объекта, которое рождает «смыслоожидание», к некоторому анализу (ответы на вопросы, выбор предложений, наиболее ярко характеризующих объект, выражение своего чувства, формулировании дополнительного вопроса и т.д.), а далее к основным этапам – интерпретации и рефлексии.

Опыт работы с различными текстовыми объектами показывает перспективность стратегии, которая ориентирована на природные когнитивные потребности личности: искать, анализировать, познавать, наблюдать и т.д., а также её аффективные проявления: удивляться, восхищаться, оценивать и т.п. [Богданова, 2017, с.99].

К перечню изложенных выше требований к тексту мы хотели бы добавить наличие в нем *нескольких смысловых пластов*. Данная характеристика особенно важна для нас в контексте проблемы нашего исследования. Дело в том, что отсутствие *иносказательности*, зачастую лишает читателя потребности что-либо понимать. Авторы школьных учебников чаще предлагают тексты, насыщенные новыми лексическими единицами, грамматическими структурами, перечисляющие события или описывающие тех или иных личностей, места или явления. Так, например, текст о жителях Лондона и его достопримечательностях не нуждается в понимании, он содержит факты, которые можно лишь прочесть и принять к сведению.

Кроме того, мы не можем пренебрегать таким важным аспектом иноязычного образования, как формирование межкультурной компетенции учащихся: школьники должны получать информацию о культуре страны изучаемого языка. Но, следует заметить, что иногда лучше дать учащимся поговорку или высказывание, и подтолкнуть их «к добыче» этой информации, нежели предоставить в готовом виде. В частности, афоризм «мой дом – моя крепость» («my house is my castle») содержит в себе информацию, которую можно было бы представить не одним абзацем, и даже написать целый текст. Но школьникам будет куда интереснее именно самостоятельно почерпнуть сведения, а не читать сухие факты один за другим. Конечно, такой подход больше применим к учащимся средней и старшей ступени образования, так как уровень сформированности речевых

навыков на данном этапе позволяет учащимся пользоваться средствами языка в процессе догадки.

Что касается младшей ступени образования иностранному языку, идея иносказательности (наличия скрытых смыслов, метафоричности) текстов, или наличие в них нескольких смысловых пластов, кажется, на первый взгляд, несоответствующей возрастным особенностям данной группы школьников и вызывает недоумение. Выявление скрытого смысла в тексте предстает непосильной задачей для учащихся 1-4 классов. Но нельзя забывать о сказках, самой идеей которых выступает иносказательность. Например, возьмем сказку о трех поросятах. Помимо того, что она может послужить отличным учебным материалом (лексическим, грамматическим), она, как и многие другие сказки, учит детей быть смелыми, трудолюбивыми, уважать друг друга, что соответствует воспитательным целям педагогики и методики.

Проблема в другом: понять смысл таких текстов. В какой степени мы, учителя, решаем эту проблему? Об этом мы пишем далее.

1.2. Смысловое понимание как результат работы с текстом

При чтении оригинальных текстов на иностранном языке в условиях недостаточного владения этим языком деятельность чтения осуществляется в двух планах: в декодировании языкового оформления текста и в понимании его содержательной стороны [Дакукина, 2004, с. 41].

Целью чтения является понимание читаемого, значит, целью обучения чтению должно быть развитие умений, способствующих пониманию текста, в том числе *рефлексивных* умений. Существует мнение, что пониманию научить нельзя, но нам сложно согласиться с этим. Конечно, научение готовому пониманию – это неверный путь к постижению учениками смысла иноязычного текста. Однако учить нужно самому процессу понимания. «Понять – это некоторым образом произвести значение, смысл» - пишет А.В. Щепилова [Щепилова, 2003, с.267]. Позже мы будем говорить о том, что

смысл не может быть однозначен и имеет субъективную природу, что делает понимание личностным.

В процессе чтения реципиент не просто устанавливает факты, изложенные в тексте. Он выделяет среди них более существенные, обобщает их, соотносит друг с другом, оценивает, учится *интерпретировать*. Все это требует обучения и развития как основных механизмов чтения так и самых разнообразных мыслительных операций: сравнения и обобщения, анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, именно этому нужно учить. Отсюда процесс понимания – это сложная мыслительная деятельность, включающая и мнемическую. Понимание – одна из форм организации *рефлексии*, и готовность к нему достигается через обучение рефлексии. Следует отметить, что понятия «интерпретация» и «рефлексия» очень значимы в контексте смыслового понимания, и мы более детально рассмотрим их позже.

Итак, мы затронули вопрос мыслительных операций и далее рассмотрим в этой связи некоторые особенности восприятия целостного текста.

Всесторонний и глубокий анализ механизмов восприятия целостного текста был проведен А.С. Штерн [Штерн, 1992, с. 154]. В исследованиях этого автора представлена концепция «набора ключевых слов» (как результата смысловой «компрессии» текста) и его использования в качестве опоры для восстановления текста. «Ключевые слова» представляют собой своего рода микротекст, организованный, как и любой текст, и линейно, и иерархически, и отображают общую смысловую организацию исходного текста.

Для процесса восприятия текста характерны в основном те же закономерности, что и для восприятия отдельного высказывания. При восприятии текста также, как правило, бывает задействован механизм вероятностного прогнозирования. Реципиент ориентируется на авторские знаки-маркеры, уточняющие «семантику» речевого высказывания (фонологические, лексические, интонационно-выразительные, паузационные

и др.), слушатель или читатель анализирует смысловое содержание текста на основе его апперцепции (осознанного целенаправленного восприятия) и т. д.

Вместе с тем восприятие текста гораздо сложнее восприятия одиночного высказывания. При восприятии развернутого речевого высказывания текст как единое целое воссоздается в сознании человека из последовательно сменяющих друг друга фрагментов воспринимаемой речи, относительно законченных в смысловом отношении. Возникающая у слушателя или читателя структурно-смысловая проекция текста является результатом включения содержания текста в понятийное «смысловое поле» реципиента.

Известный отечественный психолингвист А.А. Брудный определяет процесс понимания текста как последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мысленного центра ситуации от одного элемента к другому. В результате процесса понимания текста, по А.А. Брудному, образуется некоторая «картина» общего смысла, или так называемый «концепт текста» [Брудный, 2005, с. 31].

По А.А. Леонтьеву, «понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» [Леонтьев, 2013, с. 112]. В качестве примера можно привести процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть также процесс смысловой компрессии, в результате которого образуется минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста, – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. Сюда относится и процесс формирования умозаключений, и процесс формирования эмоциональной оценки события и др. В связи этим А.А. Леонтьев считает целесообразным использовать понятие образ содержания текста. Образ содержания текста А.А. Леонтьев характеризует как сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Частным случаем формирования образа содержания является умозаключение, выводимое из анализа текста. Образ содержания текста характеризуется предметностью и динамичностью, что хорошо иллюстрируется приводимым примером. «Нельзя представить себе, – пишет А.А. Леонтьев, – статический, „точечный“ образ содержания „Войны и

мира“, или дарвиновского „Происхождения видов“, или, наконец, речи Достоевского при открытии памятника Пушкину в Москве. Но можно, прочитав письмо друга, ощутить, что у него что-то неблагополучно. Можно кратко резюмировать для себя газетную информацию в одной фразе (которая обычно и выносится в заголовок информации). Таким образом, тексты функционально неравноценны с точки зрения способов их понимания, но даже такой статический, точечный образ есть лишь частный случай развернутого, динамического образа» [там же, с. 142]. Восприятие текста подчиняется общим закономерностям процесса речевосприятия, и образ содержания текста – это предметный образ. За текстом — «изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека – реальный мир, существующий вне и до текста (или создаваемый воображением автора» [Глухов В., Ковшиков, 211].

Вышесказанное побуждает нас обратиться к анализу понятия «понимание», но прежде чем сравнивать различные толкования данного понятия, мы обратимся к герменевтике для более глубокого изучения проблемы.

1.2.1. Герменевтический подход в понимании текстов

Вопрос о понимании и, в частности, о смысловом понимании текстов не может быть изучен полностью без обращения к такой науке, как филологическая герменевтика. Именно герменевтика позволяет более глубоко и детально изучить механизмы понимания иноязычного текста.

Герменевтика (греч. *hermeneuo* - разъясняю) – самостоятельная научная дисциплина, уходящая корнями в философию. Герменевты называют свою науку искусством понимания и интерпретации текстов. Г.И. Богин определяет филологическую герменевтику как «научную дисциплину, изучающую процессы понимания текста», из чего следует, что именно процесс понимания текста является предметом филологической герменевтики, что и делает целесообразным наше к ней обращение.

Итак, рассмотрим нашу проблему с точки зрения герменевтики.

Филологическая герменевтика называет пониманием текста обращение опыта человека на текст с целью освоения его содержательности. Опыт, обращаемый на текст, и индивидуален, и коллективен в одно и то же время: понимание одного человека может получить развитие в деятельности другого, а достижение этого другого может достаться и первому [Богин, 1982, с. 36]. В этой связи говорят об intersubjectивности понимания и понимаемых смыслов. Под intersubjectивностью в данном случае понимается некий обобщенный опыт, общность между познающими субъектами.

В связи с выдвинутыми идеями целесообразно перейти к проблеме субъективности текста. Существенно, что субъективность есть не только у реципиента текста, но и у его продуцента (автора). Текст – не просто «готовый объект», содержательность которого «внедряется в субъекта». Понимание – момент предметно-практического отношения субъекта к объекту, и понимание текста не есть акт зеркально-точного переотражения информации из головы автора в голову понимающего текст человека. О.В. Мясникова выдвигает мысль о том, что «читатель вычитывает свой смысл из текста и вписывает его в свой мир» [Мясникова, Фроловская, 2014, с.50]. Здесь имеет место сложное взаимодействие субъективностей, этих самых «миров» продуцента и реципиента, обусловленное, в конечном счете, общественно-историческими причинами.

Понять текст, освоить его содержательность – значит для меня, читающего, обратить весь мой опыт на текст и при этом принять его содержательность так, чтобы она стала частью моей субъективности, затем разделить его содержательность как отражение чужого опыта в согласии с моим опытом, далее выбрать из этого разделения (неявно протекающего анализа) то, что мне надо для моей деятельности. При этом я должен действовать субъективно и информироваться объективно: освоение содержательности выступает в единстве с объективностью отражения. То, что при понимании я, в чем-то меняясь, остаюсь самим собой, не освобождает

меня от стремления к истинности в понимании. Эта ситуация все время ставит меня перед вопросами, которые могут быть или не быть сформулированы, но по существу имеют такой характер: «Я понял, но что же я понял?», «Раз я понял не все, то как сделать, чтобы понять больше?», «А такого ли понимания, как у меня, хотел автор?», «А почему я понял не так, как мой знакомый?», «А достаточно ли глубоко я понял?», «Я не понял, но как сделать, чтобы понять?» и т.п. Очевидно, мы имеем здесь дело с пониманием понимания, т.е. с частным случаем рефлексии (другие случаи: знание о знании, память о памяти и т.п.). Рефлексия есть родовое понятие по отношению к пониманию, понимание и есть организованность рефлексии, что очень важно для филологической герменевтики: чтобы добиться понимания, надо учиться *рефлексии*, а чтобы гарантированно требовать понимания от обучаемых, надо планомерно научить их рефлексии [Богин, 1982, с.40]

Совершенно другой итог складывается при пренебрежении процессом понимания, когда практически вся работа рефлексии активизируется только при выходе к результату. Таково, в частности, *эпифеноменальное*, как называет его филологическая герменевтика, понимание – одна из превращенных форм понимания. Такое понимание характеризуется обыденностью, неосознанностью, безотчетностью рефлексии и сниженной рефлексивной активностью. Здесь процедура резко отличается от нормальной. Человек читает микроконтекст за микроконтекстом, и при этом, разумеется, декодируются знаки как носители значений.

Именно такое понимание является для нас неприемлемым, так как оно лишает смысла работу с текстом, а лучше сказать, процесс собственно чтения.

Итак, герменевтика определяет понимание как обращение опыта человека на текст с целью освоения его содержательности и, тем самым, акцентирует наше внимание на том, что рефлексия играет главную роль в процессе понимания.

В следующем параграфе мы детально изучим различные толкования понятий «понимание».

1.2.2. Категории « понимание»; « смысловое понимание»: обзор и анализ различных токований понятий

В данном параграфе мы поставили себе целью анализ понятий «понимание» и «смысловое понимание». Акцентируем внимание на том, что ключевым понятием всей работы является смысловое понимание, а термин «понимание» рассматривается в качестве исходной категории.

Говоря о терминах, обозначенных выше, следует иметь в виду, что вопрос о сущности понимания текста - один из самых трудных в филологии, психологии, психолингвистике и, соответственно лингводидактики. Мы уже изучили проблему понимания с точки зрения филологической герменевтики. Однако изучать сущностные характеристики процесса понимания нельзя только со стороны герменевтики и лишь на основе какого-то одного пусть даже самого частотного определения. Определения понимания предельны, т.е. они лишь позволяют отграничить наш предмет изучения от других - в частности от мышления, сознания, знания.

Приведем несколько определений понятия «понимание»:

1. Понимание - процесс постижения внутренних связей в содержании текста.
2. Понимание - процесс постижения смысла (или смыслов) текста.
3. Понимание - освоение чужих переживаний, мыслей и решений, опредмеченных в тексте.
4. Понимание - движению к знанию, производство знания (хотя и не само знание).
5. Понимание - воссоздание ситуации действия автора текста [Богин, 2001, с. 376]

Все вышеперечисленное определяет понимание с точки зрения чтения текста. Однако понимание как таковое не исчерпывается пониманием текста, и даже пониманием речи, хотя и имеет прямое отношение к общению (чтение – это тоже общение). Уходя в историю развития человеческого разума, мысли,

мы осознаем, что понимание появилось намного раньше речи не только письменной, но и устной. Древние люди, не умеющие говорить, приспособивались к общению, пользуясь различными невербальными знаками, и были способны понимать друг друга. Сообщения, которые они передавали друг другу, имели определенный посыл, определенный смысл, и наши предки научились его из этих сообщений извлекать, иными словами *понимать* друг друга.

Наше отступление к истории человечества не случайно. Тем самым мы хотели подчеркнуть мысль о том, что изначально понимание отождествлялось с *взаимопониманием*, что важно также и для понимания текста. Немногом ранее мы уже высказывали мысль о диалогичности чтения как процесса. Человек, читающий художественное (и не только) произведение вступает в диалог с автором, соглашается или не соглашается с его мнением, сопереживает и сочувствует героям. О.В. Соболева называет диалог с текстом основным приемом понимания текста [Соболева, 2004]. Т.е. понимание в данном случае выступает результатом общения.

Для любой человеческой мыследеятельности понимание является фундаментальным процессом. В большинстве случаев люди приходят к мысли через понимание, но в каких-то случаях понимание достигается благодаря мышлению. Исходя из этого, предстает возможной интерпретация уже понятого текста, но возможно и обратное – преодоление непонимания посредством *интерпретации*. Нормально протекающая *рефлексия* обычно обуславливает сочетание этих процессов: от понимания человек идет к интерпретации, а от нее – к лучшему пониманию, далее – к более совершенной интерпретации, далее – к еще лучшему пониманию и т.д. От сущности одного порядка переходит, таким образом, к сущности другого порядка, что, применительно к тому или иному понимаемому тексту, и дает в итоге глубину понимания.

В данном случае целесообразно сделать небольшое отступление к предыдущему параграфу, так как данный процесс хорошо описывается таким явлением, как герменевтический круг. Подобное явление заключается в том,

что «целое понимается через части, а части через целое, весь текст понимается через контекст, а контекст – через текст, субъект познаёт себя через других, но других понимает через себя». Здесь наблюдается теснейшая связь интерпретации и рефлексии, где и та, и другая выступают инструментами понимания.

Общность всех типов понимания очевидна: понимание имеет место там, где возникает или может возникнуть непонимание; во всяком типе понимания может участвовать как индивид, так и коллектив понимающих; есть предъявляемый этому коллективу и его членам текст; текст имеет содержание, включающее некоторое множество граней понимаемого; первичное понимание этого содержания рефлексивно, причем рефлексивный процесс может иметь интуитивную или дискурсивную форму, последняя в случае словесной высказанности рефлексии имеет характер интерпретации. Для лингвистики важнее обнаружить не общности, а различия типов понимания текста, потому что именно выявление типологических различий позволяет трактовать деятельность понимания системно, т.е. не как «единообразный процесс» рецепции текста, а как упорядоченный набор соотношений между разновидностями понимания и разновидностями текстов. Типология понимания текста должна также разработать терминологию для обсуждения вопросов понимания текста. Едва ли надо доказывать, что может быть построено много разных типологий понимания, равно как и соответствующих таксономий. Собственно лингвистическая таксономия представлена Г.И. Богиным следующим образом.

1. Семантизирующее понимание, т.е. «декодирование» единиц текста, выступающих в знаковой функции.

2. Когнитивное понимание, т.е. освоение содержательности познавательной информации, данной в форме тех же самых единиц текста, с которыми сталкивается семантизирующее понимание.

3. Смысловое («феноменологическое») понимание, построенное на распредмечивании идеальных реальностей, презентуемых помимо средств прямой номинации, но опредмеченных все же именно в средствах текста.

Последние выступают здесь не как знаковые образования, а как ассоциаты другого рода [Богин, 1982, с.34].

Предложенная выше типология понимания текста соответствует современным представлениям логики о движении от значения к смыслу.

Г. Фреге в своей статье «О смысле и значении» противопоставил смысл (нем. Sinn) и значение (нем. Bedeutung, денотат), хотя в немецком языке эти слова иногда использовались как синонимы [Frege, 1892, с.22]. Если значение (денотат) — это сам обозначаемый предмет, то смысл — это информация о предмете (сигнификат или десигнат). Например, выражения «Вечерняя звезда» и «Утренняя звезда» имеют одно и то же значение, но отнюдь не одинаковый смысл. Вместе с тем, смысл не есть представление, поскольку несет в себе не просто субъективный образ предмета, но некоторую общезначимую информацию.

Есть и другой взгляд на проблему смысла как такового. Например, смыслами М.И. Бахтин называет ответы на вопросы. «То, что ни на какой вопрос не отвечает, - по его мнению, - лишено смысла» [Бахтин, 1997, с. 300]. А.А. Брудный описывает смысл через функции, которые он выполняет: смысл скрепляет составные элементы текста, активно способствует репродукции его содержания, позволяет соотнести содержание каждого данного конкретного текста с действительностью. Тем самым смысл следует рассматривать в его отношении к памяти (связь с личным опытом в прошлом), к реальной действительности и к конкретным языковым средствам, образующим текст [Брудный, 2005, с. 274].

Проанализировав точки зрения разных ученых на тему понимания, смысла и смыслового понимания, мы приняли решение выявить наиболее общие черты и описать факт категории «понимание» с собственной позиции. Итак, смысловое понимание заключается для нас в осуществлении рефлексивной деятельности в процессе чтения, направленной на распределение авторского замысла, не выраженного средствами прямой номинации. Другими словами, смысловое понимание – это способность

переосмыслить и интерпретировать текст с учетом собственного опыта и выявить его скрытый смысл.

Итак, когда мы подробно изучили проблему смыслового понимания, нам предстоит выяснить, какое место смысловое понимание занимает в процессе чтения. Для решения этого вопроса необходимо учитывать тот факт, что уровни, степень понимания текста могут быть различными в силу разных причин (тема текста, возраст читающего, психологические особенности восприятия читающего и т.д.). Рассмотрим этот вопрос более подробно.

1.3. Уровни понимания иноязычного текста: различные точки зрения

Обзор литературы по проблеме уровней понимания иноязычного текста, показал, что у исследователей нет единой точки зрения по данному вопросу. Так как мнения ученых разнятся, мы предприняли попытку рассмотреть данный вопрос с различных ракурсов.

Неоднородность понимания связывают с уровневой природой этого процесса. Уровни можно рассматривать как детализацию двух планов речи - плана значений и плана смысла. Первый уровень предполагает раскрытие вербального выражения в тексте мыслей, связанных с описанием фактов. Понимание уровня плана смысла означает раскрытие внутреннего смысла, оценку читающим прочитанного и соотнесение полученной им информации с его жизненным опытом. Однако понимание текста не заканчивается интерпретацией фактического содержания. При осмыслении поступающей информации читающий оценивает мысли автора, соглашается с ним, критикует их, перерабатывает их по-своему. То, что человек вычитывает в тексте, обычно связывается с уже имеющимися у него мыслями, сведениями, эмоциями. Такой выход за пределы текста придает чтению деятельностный творческий характер.

Далее мы рассмотрим уровни понимания текста с точки зрения методики, психологии и лингвистики.

З.И. Клычникова рассматривает и описывает семь уровней понимания иноязычного текста.

Два первых уровня (уровень слов, уровень словосочетаний) свидетельствуют о поверхностном понимании. Узнавая значение слов и словосочетаний в контексте, читающий получает представление о теме, которой посвящен текст. Операции читающего и качество понимания определяются: количественным расхождением словаря читающего с лексикой. Такое расхождение может быть вызвано: употреблением лексики в переносном значении, наличием многозначных слов, омографов, антонимов и синонимов. На данном этапе задействованы неполное, буквальное, интерпретационное и контекстное виды понимания.

Третий уровень (понимание предложений). На данном этапе первоочередными факторами выступают: порядок слов; синтаксические конструкции. На этом этапе задействованы: неполное, буквальное, интерпретационное, контекстное, аналитическое виды понимания. На данном уровне возможно понимание микротемы.

Четвертый и пятый уровни (понимание текста) автор связывает с видами чтения и с тем, к каким типам информации относится извлекаемое из текста содержание. На этом этапе необходимо распознавать линейную структуру – структуру с постоянной темой; структуру деривационную. На данном этапе задействованы: неполное, буквальное, интерпретационное, контекстное, аналитическое, продуктивное виды понимания. На этом этапе учащиеся должны уметь определять подтему (которая в большинстве случаев сводится к абзацу), субподтему.

Шестой уровень — понимание содержательной и эмоционально-волевой информации, задействующей навыки анализа культурологической специфики и эмотивности текста. Здесь задействованы: неполное, буквальное, интерпретационное, контекстное, аналитическое, продуктивное виды понимания. Здесь характерно понимание затекста как второго семантического плана на основе ассоциаций.

Седьмой уровень — понимание всех четырех типов информации, включая побудительно-волевою. Задействованы неполное, буквальное, интерпретационное, контекстное, аналитическое, продуктивное виды понимания. Помимо всего вышесказанного ожидается понимание читающим подтекста (ассоциативных связей, приращение смыслов)[Клычникова, 1983, с. 155].

Данная классификация представляется нам очень полной, однако она не пригодна для использования учителем ввиду слишком большого количества уровней.

Н. И. Гез предлагает следующие уровни понимания иноязычного текста:

Фрагментарное понимание (понимание значения отдельных лексических единиц);

Глобальное понимание (общее содержание понимается посредством декодирования ключевых слов);

Детальное понимание (полное понимание всех языковых единиц, элементов содержания и средств, которыми выражается содержание);

Критическое понимание (понимание подтекста; понимание идей, не выраженных в тексте явно, лингвистически; понимание средств, которыми данные идеи выражаются) [Гез, 1982, с.266].

И.А.Зимняя предлагает разделить процесс понимания текста на четыре уровня.

Первый уровень – понимание темы. Этот уровень характеризуется уяснением только того, о чем говорят, т.е. уяснением основной мысли высказывания. Это самое общее и, в определенном смысле слова, поверхностное понимание речевого общения. Слушатель этого уровня имеет только общее представление о том, что содержится в тексте. Он только может ответить на вопрос, о чем текст. На этом уровне понимания чтение устанавливает самые основные смысловые связи. Вероятно, такой уровень понимания характеризует чтение достаточно большого текста на иностранном языке с большим количеством иностранных слов. Учащийся может понять только самое общее.

Второй уровень – понимание содержания. Характеризуется пониманием не только того, о чем говорится, но и того, что говорится в данном тексте.

Другими словами, чтец этого уровня устанавливает смысловые связи между основными планами раскрытия мысли. Он раскрывает и осмысливает как основную, так и все дополнительные линии высказывания. Он может восстановить композиционную структуру текста и основную структуру «предметного анализа». И.А. Зимняя пишет о том, что чтец, находящийся на этом уровне понимания, строже следит за логической последовательностью сообщения, т.к. он располагает уже предварительным знанием общих свойств, характеристик, соотношений, рассматриваемых в тексте предметов или темы в целом. Во время чтения текста мозг человека, находящегося на втором уровне понимания, сопоставляет, анализирует данные, устанавливает все больше смысловых связей между тем, что читает в данный момент, вынося решение о том, что нового сказано по сравнению с тем, что было ему уже известно. Учащийся этого уровня не испытывает затруднения в чтении, связанные с пониманием незнакомой лексики.

Третий уровень – понимание основной мысли. По мнению И.А. Зимней, чтец, характеризующийся третьим уровнем понимания, проникает в самую суть изложения и, в определенной мере, опережает ход развития мысли пишущего (автора текста). На основе глубокого знания темы высказывания он оценивает во время чтения не только то, что раскрывается в изложении, но и то, как, какими средствами это достигается автором. Читатель, имеющий свое мнение по данному вопросу, очень чуток к собственному мнению автора, к его собственной подаче, интерпретации материала.

Четвертый уровень – понимание образа текста. Это высший уровень понимания, выделяемый И.А. Зимней. Он характеризуется пониманием не только того, о чем, что и как сказано говорящим, а, прежде всего, выявлением основного смысла высказывания, его главной, ведущей мысли, вне зависимости от того, сформулирована она или дана в подтексте. Проникновение в подтекст высказывания, понимание того, зачем, для чего это говорится, и определяет четвертый уровень понимания [Зимняя, 1978, с.11].

Если сравнить последние две классификации, а именно классификации Н.И. Гез и И.А. Зимней, то можно увидеть сходство между ними в целом (и та и другая включают четыре уровня) и конкретно сходство этапов друг с другом.

Таблица 1 - Сравнение классификаций уровней понимания И.А.Зимней и Н.И. Гез

	И.А. Зимняя	Н.И. Гез	Сходства и отличия
1	Понимание темы	Фрагментарное понимание	Оба уровня характеризуются поверхностным пониманием, однако Гез акцентирует внимание на отдельных лекс. единицах, а Зимняя на смысле текста, пусть самом общем.
2	Понимание содержания	Глобальное понимание	Оба уровня характеризуются пониманием содержания в первом приближении. Зимняя акцентирует внимание на проведении читающим небольшого анализа.
3	Понимание основной мысли	Детальное понимание	Уровни разнятся в объекте понимания: у Зимней это основная мысль (некоторые лексические единицы могут быть упущены читателем), а у Гез – собственно язык (языковые единицы, структуры, средства)
4	Понимание образа текста	Критическое понимание	Оба уровня характеризуются проникновением в подтекст.

Однако из таблицы видно, что классификация уровней понимания текста И.А. Зимней представляет процесс понимания более детально и, что наиболее важно для нас, ключевая роль в процессе понимания отводится главной мысли, постижению смысла текста, отсюда данная классификация является наиболее созвучной нашей проблеме.

По мнению Г.И. Богина уровни понимания текста делятся на *семантизирующее, когнитивное и распремечивающее* понимание [Богин, 2001, с. 209].

Семантизирующее понимание - работа со знаком, с памятью знака, одновременно семантизирующее понимание - рефлексия над этой памятью. Если текстовая единица уже семантизирована, то при встрече с ней имеет место нерефлексивное смысловое восприятие. Если же семантизация еще не произошла или еще не завершилась, то при встрече новых единиц лексики и грамматики, имеет место рефлексия над опытом семантизации и эта рефлексия перерастает в схемообразование при семантизации. Особенность данного уровня заключается в том, что мы имеем дело не со смыслами и не со значениями знака, а с его объектами, выявляющимися в предметной отнесенности единиц текста. Такими объектами являются референты знака. Другими словами на уровне семантизирующего понимания происходит декодирование текста.

Когнитивное понимание есть понимание, «замирающее в знании», пишет Богин Г.И. и определяет его как динамическое схемообразование для нахождения свойств предмета, взятого в некоторой ситуации. Материал для когнитивного понимания объективирован в материале для семантизирующего понимания, однако когнитивное понимание дает субъекту не смысл отдельных пропозиций, а "совокупный смысл". Процесс когнитивного понимания - это переход от "сырых" исходных данных к их осмысленному представлению. Когнитивное понимание обеспечивает рост знания, поскольку в схемах действия наращиваются содержательно важные пропозиции, несущие познавательно важные предикации.

Распремечивающее понимание требует очищения акта сознания, направленного на рефлексивную реальность, от "переплетения с природой": смысл должен быть чистым смыслом. В распремечивающем понимании смыслы наиболее субъективированы, хотя и здесь представленность субъективного не абсолютна. Вместе с тем, тексты для распремечивающего понимания - это тексты художественной литературы, шире - тексты

искусства. Они отличаются от других тем, что здесь сам текст - часть ценностного действия.

Процессы семантизирующего и когнитивного понимания имеют много общего; эта общность, в частности, лежит в области замещений. Если в мире материи происходит замещение вещи знаком, то в мире сознания происходит замещение образа вещи образом знака, и работа понимания заключается в изучении систем образов знаков. *Семантизирующее* понимание фокусируется на социальности, данной человеку в виде общности способов использования знаков; культурное и индивидуально-субъективное представлено в семантизирующем понимании тоже как социальное. *Когнитивное* понимание фокусируется на культуре. Социальное и индивидуальное представлены здесь как часть культуры, особенно как такая часть культурного института, каковой является знание и - особенно - научное знание. *Распредмечивающее* понимание фокусируется на индивидуальности. Социальное и культурное представлены здесь как индивидуально-субъективное.

Следует отметить, что в любой из классификаций последний уровень понимания характеризуется способностью видеть подтекстную информацию, определять цель написанного, авторскую интенцию. А также, для того чтобы понимать тексты на последнем уровне, читатель должен сфокусировать внимание не только на самом тексте, но и на самом себе, собственном опыте.

Очевидно, что классификации уровней понимания не исчерпываются теми, что представлены выше. Многие ученые берутся за изучение проблемы успешности понимания текстов в иноязычном обучении. Однако нашей задачей являлся краткий обзор различных подходов к пониманию данной проблемы и выделение одной классификации с целью продолжения исследования факторов, влияющих на успешность смыслового понимания текстов на иностранном языке. В качестве таковой нами была выбрана классификация И.А.Зимней, как одна из наиболее релевантных поставленным целям и задачам.

Для полного и более точного определения последнего уровня, который мы и считаем смысловым пониманием, мы решили совместить точки зрения Г.И. Богина и И.А. Зимней. Делаем мы это потому, что нам особенно важно осуществление рефлексивной деятельности учеником для проникновения в подтекст высказывания и выявления главного смысла.

Выводы по главе 1

Чтение представляет собой один из основных видов речевой деятельности и является сложным психическим процессом, включающим несколько взаимосвязанных уровней. С одной стороны, чтение – это процесс непосредственного чувственного познания, «специализированный» процесс восприятия, а с другой — опосредованное отражение действительности. Вместе с тем, чтение — это, прежде всего, процесс смыслового восприятия письменной речи (текста).

На основе различных взглядов исследователей на текст и целей, которым он служит в свете нашей проблемы, мы сформулировали более полное и точное определение этого понятия. *Текст* - это ментальное образование, являющееся основной единицей, а в то же время и инструментом коммуникации, формой проявления культуры.

Проанализировав различные определения понятий «понимание» и «смысл» мы разработали определение понятия «смысловое понимание». Смысловое понимание заключается в осуществлении рефлексивной деятельности в процессе чтения, направленной на распремечивание авторского замысла, не выраженного средствами прямой номинации. Другими словами, смысловое понимание – это способность переосмыслить и интерпретировать текст с учетом собственного опыта и выявить его скрытый смысл.

Мы выяснили, что смысловое понимание является высшим уровнем понимания в классификациях таких ученых как Г.И. Богин, Н.И. Гез, З.И. Клычникова, И.А. Зимняя и сочли классификацию последнего автора наиболее релевантной целям и задачам нашего исследования.

И.А. Зимняя выделяет следующие уровни понимания: понимание темы; понимание содержания; понимание основной мысли; понимание образа текста.

Во второй главе мы рассмотрим факторы успешности смыслового понимания иноязычного текста.

2. Факторы успешности смыслового понимания иноязычного текста

2.1. Критический анализ литературы по проблеме

Итак, как мы выяснили в предыдущей главе, смысловое понимание – это сложная рефлексивная деятельность, направленная на распредмечивание авторского замысла. Однако успешность распредмечивания зависит от множества факторов, которые мы ставим себе целью изучить в данной главе.

Х. Г. Гадамер, основатель философской герменевтики, утверждал, что для того, чтобы понять текст, читатель как бы «набрасывает смысл». Это означает, что при улавливании читателем определенного, как он считает, смысла, он делает предварительный «набросок» общего смысла текста. Отсюда главная задача понимания - разработка правильных «набросков»,

основанных на фактах, которые именно в таком виде являются предвосхищением смысла.

Концепция Х. Г. Гадамера подразумевает, что обращение к текстам требует «опыта осмысления — осмысления, непрестанно продолжающего выражать себя средствами языка, осмысления, никогда не начинающегося с нуля и никогда не замыкающегося на бесконечности» [Гадамер, 1991, с. 148]. Таким образом, читатель получает возможность лично прочесть текст, переосмыслить и оценить прочитанное и даже неким образом «переписать». По Х.Г. Гадамеру, опыт является главным источником создания собственного текста, в чем и заключается понимание. Именно опыт, по его мнению, является основой процесса понимания текста.

Созвучной мнению Х. Г. Гадамера о предвосхищении смысла является мысль А.Ф. Ширяева о механизме вероятностного прогнозирования [Ширяев, 1979, с. 63]. Работая над вопросом успешности деятельности синхрониста-переводчика, ученый отмечает механизм вероятностного прогнозирования среди специфических для данной профессии типов понимания. Данный механизм основан на способности читающего, находясь под влиянием определенных элементов текста, составлять некоторое представление о целостной ситуации или ее отдельных составляющих и/или их характеристик. В момент, когда запускается механизм вероятностного прогнозирования, читатель обретает способность «заглянуть вперед» и спрогнозировать дальнейшее развитие информации в тексте. Прогнозирование способствует созданию у учащихся установки эмоционального настроения, готовности к чтению [Westhoff G.L., 1987, с. 118]. Даже заголовок художественного произведения способен настроить на определенное восприятие читателем текста и прогнозирование возможных в тексте событий.

Среди других механизмов, в разной степени ответственных за успешность понимания, различают следующие: идентификацию, интуицию, инсайт, каузальную атрибуцию, проекцию, социальную перцепцию, эмпатис. С определениями можно детально ознакомиться в словаре, где даются

подробные дефиниции с точки зрения психологии [Карпенко, 1985]. Другой исследователь, Е. С. Кубрякова отмечает важность механизмов, лежащих в основе порождения и понимания высказываний и выделяет механизм корреляционного и прагматического связывания единиц, механизмы номинации, предикации, синтаксирования, извлечения лексических единиц из лексикона, деривации и другие [Кубрякова, 1986, с. 56].

Теперь представим несколько иной взгляд на проблему успешности смыслового понимания текста. По мнению Г. И. Богина существует, как мы уже говорили, три уровня понимания: семантизирующее, когнитивное, распредмечивающее. Как правило, при освоении текста, образуется своего рода иерархия уровней понимания — читатель движется от семантизирующего понимания к когнитивному и далее — к распредмечивающему. Таким образом, ученый настаивает на последовательности и в тоже время единстве уровней понимания текста и считает их основой успешного понимания.

2.2 Основные трудности смыслового понимания текста

Изучая факторы успешности смыслового понимания текста, невозможно не уделить внимание проблеме трудностей, возникающих у учащихся в процессе чтения.

С этим нельзя не согласиться. Однако, вместе с тем, наиважнейшее значение, на наш взгляд, имеет знание основных факторов, влияющих на глубину смыслового понимания текста. Поскольку эти факторы исходят из трудностей смыслового понимания, то предлагаем достаточно краткий анализ этих трудностей.

Детально рассмотрев такое понятие как «понимание», стоит обратиться к обратному ему термину «непонимание» (или недопонимание). Именно недопонимание, по словам О.С. Богдановой, само по себе продуктивно и рождает потребность в поиске смысла.

Вслед за И.В. Арнольд мы предлагаем классификацию причин и характера непонимания, недопонимания или искаженного понимания

читателями иноязычных текстов. Рассмотрим некоторые основные причины [Арнольд, 1999, с. 300].

1. Недостаточный общий кругозор, тезаурус обучающихся. Зачастую, чтобы понять тот или иной текст, учащимся нужно обладать определенными знаниями. Не случайно при определении смыслового понимания мы называли его способностью переосмыслить и интерпретировать текст с учетом собственного опыта.
2. *Атомарный подход*, не учитывающий контекст и структуру целого. Анализ без синтеза. Эта трудность является важной границей между традиционной стилистикой, дробящей текст на стилистические приемы и инвентаризирующей их без учета их взаимодействия, и несколькими современными течениями стилистики, которые, во многом расходясь друг с другом, сходятся на требованиях рассматривать текст как единую целостную структуру.
3. Неумение установить *собственную норму произведения* (термин Б.А. Ларина) и заметить отклонения от этой или общеязыковой нормы, которые всегда релевантны [Ларин, 1974, с.30]. Каждому произведению, каждому тексту присущи своя стилистика, свой язык, которые в свою очередь являются средствами выражения авторской интенции. Если читающий не способен выделить особенности текста, он не сможет выявить его смысл.
4. *Пренебрежение коннотативными значениями*. Буквализм в понимании. Невнимание к подтексту. Именно подтекст играет решающую роль в осуществлении смыслового понимания, и выражается он зачастую посредством изобразительно-выразительных приемов, которые содержат единицы, несущие коннотативные значения, т.е. переносные, при буквальном понимании которых смысл теряется.
5. Неумение восполнить пропущенное, т.е. *непонимание квантования*. Читающий должен осознавать принцип деления текста на части, должен уметь дать название каждой части, т.е. понимать основную мысль каждого отдельно взятого кусочка текста.

6. *Предвзятость толкования.* Часто на уроках английского языка можно услышать: почему мы читаем этот текст? Зачем нам изучать эту тему? В то время как в первом пункте мы говорили о важности применения учеником собственного опыта, данный пункт подчеркивает мысль о том, что иногда, когда читающий рассматривает текст сквозь призму собственных знаний, интересов и переживаний, это мешает ему понять данный текст.

Теперь, когда вопрос трудностей понимания текста изучен, мы можем перейти непосредственно к факторам, влияющим на успешность смыслового понимания текста.

2.3. Систематизация факторов, способствующих смысловому пониманию текста

Внимательно изучив литературу по проблеме смыслового понимания иноязычных текстов, нам удалось найти информацию о факторах успешности только у О.С. Богдановой.

Автор выделяет три фактора успешности смыслового понимания иноязычных текстов. Для удобства представим их в виде схемы.



Рисунок 2 - Факторы успешности понимания

Далее мы подробно рассмотрим каждый из факторов в данной классификации.

2.3.1 Лингвистический фактор

О. С. Богданова выделяет следующие лингвистические факторы, способствующие адекватному пониманию текста [Богданова, 2011, с.114]:

1. *Информационно-коммуникативная насыщенность текста.* Текст должен содержать в себе не только полезную информацию и необходимые на конкретной ступени обучения лексические единицы и грамматические структуры, но и вовлекать читателя в диалог. Мы уже не раз выражали мысль о том, что читая, человек вступает в общение с автором текста, посредством чего вникает в смысл прочитанного.
2. *Проблемность содержания.* Чтение, как деятельность, соответствующая природным закономерностям познавательной деятельности, должно ставить

читателя в положение исследователя. Текст, лишенный проблемности, не пробуждает интереса к познанию.

3. *Композиционно-структурная организованность текста.* Ранее мы выделяли такую трудность в понимании текстов, как непонимание квантования и, казалось бы, если текст не имеет сложных композиции и структуры, то и понимать нечего, вопрос решен. Однако, композиция (введение, завязка, развитие событий и т.д.) и структура (заголовки, деления на абзацы) только облегчают процесс понимания текста, как на родном языке, так и иноязычного.

3. *Степень приближения языковых средств, речевых способов выражения смысловых отношений,* раскрываемых в тексте, к тем, которыми владеет чтец (степень сформированности лингвистической, дискурсивной, межкультурной компетенций учащегося).

Структурность текста определяется как внутренняя организация, превращающая текст в структурное целое [Зимняя, 1978, с.9] а оно, в свою очередь, отражает отрезок действительности [Гальскова, 2006, с.7].

Структурно-смысловая организация речевого произведения при помощи формально грамматических и лексических средств обеспечивает текст чертой целостности. Она может определяться как завершенность текста с точки зрения его автора по отношению к имевшемуся у него коммуникативному намерению.

Целостность текста может быть связана с такой его чертой, как системность, которая понимается как проявление целостности текстовой структуры, обеспечиваемой сетью отношений между элементами и уровнями текста. Проникновение в закономерности текста, анализ явлений в их глубинных связях позволяют найти системность этих явлений [Леонтьев, 2013, с.26].

В качестве примера, после прочтения текста, учащимся можно предложить следующие варианты заданий: *read the sentences which express the main idea* (прочитайте предложения, в которых выражена основная мысль); *what is the meaning of the title* (ответьте, какой смысл заложен в заголовке текста); или *read the paragraph and express it's idea in short*

(прочитайте абзац и в двух фразах выразите его смысл); или *what part of the text does include the main idea* (скажите, в какой части текста заложена основная мысль автора). Все эти варианты упражнений помогут учащимся понять смысл текста.

Некоторые исследователи признают за текстом и другие черты: упорядоченность, цельность, композиционная оформленность и т.д. Нам представляется важным отметить в учебном тексте, способствующем обучению чтению на занятии по иностранному языку, два особенно значимых параметра, которые актуальны с лингвистической и методической точек зрения: структурная организация и содержательная цельность. Идея о необходимости видеть в предъявляемом на занятии по иностранному языку текстовом материале, с одной стороны, разные измерения, уровни, планы, а с другой - их единство в достижении поставленной цели уже обсуждалось в методике преподавания иностранного языка. Так, возможно такое построение процесса обучения иностранному языку, когда учебный текст выступает не только средством обучения, но и высшей единицей обучения, соединяющей коммуникативный и языковой компоненты содержания обучения и структурирующей экстралингвистическую информацию при формировании предметного компонента коммуникативной компетенции учащихся [Степанов, 2011, с. 5].

2.3.2 Психолого-педагогический фактор

О.С.Богданова утверждает, что проблема, которую на уроке иностранного языка решает каждый учитель, заключается в том, чтобы управлять процессом понимания текста учащимися и обучать этому процессу [Богданова, 2011, с.97].

Материал текстов и условия их предъявления должны содействовать облегчению процесса понимания и его интенсификации. Предъявление текстового материала без учета психологических предпосылок может быть причиной неполного и неправильного понимания.

Возможность понимания иноязычного текста при чтении зависит от объективных и субъективных причин (факторов). Объективные причины – это особенности предъявления текстов и условия их предъявления. К субъективным причинам относятся языковые и общеобразовательные знания учащихся, умение пользоваться полученными знаниями и навыками владения языком, индивидуальные особенности памяти и мышления, а также заинтересованность обучающегося в чтении данного текста.

Также автор выделяет следующие психолого-педагогические факторы, способствующие адекватному пониманию [Богданова, 2011, с.114]:

1. Учет уровня *общего и интеллектуального развития* обучающихся, соответствие содержания текста *возрастным особенностям, личностным интересам, мотивациям* учащихся. Например, пятиклассник вряд ли сможет проникнуться романом о несчастной любви взрослой женщины, и это не его вина и не вина автора. Автор, написавший такой роман, рассчитывал на другую аудиторию, а пятикласснику еще далеки проблемы отношений между мужчиной и женщиной.
2. *Прошлый опыт читающего*. Опыт читающего играет очень важную роль в понимании текста. Речь идет не только о развитой читательской компетенции. Читающий осмысливает текст посредством интерпретации, а интерпретация осуществляется с учетом прошлого опыта читателя (читательский, жизненный, ученический).
3. *Степень совпадения лингвокультурологической компетенции читающего и автора текста*. Языковые средства, тема, проблема текста должны быть близкими и понятными читающему. В то же время, тексты должны быть чуть сложнее, чем ученики привыкли читать, иначе чтение потеряет свою образовательную ценность.
4. *Профессиональная компетенция учителя* (его умение управлять процессом чтения, желание и готовность развивать культуру чтения, расширять картину мира учащегося в процессе чтения и т. п.).

Большую роль играет зона ближайшего развития учащихся при выборе текста и определении методики работы с ними. Нужно стараться дать учащимся больше, чем они могут выполнить, то есть учитель не должен опускаться до уровня учащихся, а должен поднимать их до своего уровня.

2.3.3. Собственно-методический фактор

Выделяются следующие собственно-методические факторы, способствующие адекватному пониманию текста [Богданова, 2011, с.114]:

1. *Правильно выбранная методика работы с текстом.* Для постижения смысла текста обучающимися наиважнейшим условием является четкая, последовательная работа над этим текстом, правильно подобранные задания, установки, мотивация. Все это входит в методику работы с текстом.
2. *Сформированность умения чтения у обучающихся.* В эти умения входят: работа с сильными позициями текста (заголовки, ключевые слова и фразы, предложение, заключающее в себе главную мысль текста), навык логического понимания, опора на механизмы чтения, особенно механизм антиципации (навык вероятностного прогнозирования).
3. *Использование речемыслительных установок перед чтением текста,* вводных мотивационных микротекстов, экспозиций и т.д. Перед непосредственной работой с текстом, одной из важнейших задач учителя является подготовка учащихся к чтению. Учитель должен настроить учеников, замотивировать их, заинтересовать, поставить в положение первооткрывателей. Только при таких условиях можно начинать работу с текстом и надеяться на ее продуктивность.
4. Грамотно выполненная *дидактизация текстов* (снятие трудностей, обработка отдельных текстовых фрагментов, формулирование уточняющих вопросов, дача лингвокультурологического комментария, сносок и т.п.).

При подготовке учащихся к чтению текста использовать следующие приемы: введение в текст с помощью установочного текста; вычленение проблемной ситуации; снятие трудностей лингвистического и экстралингвистического плана; формулирование коммуникативного познавательного задания; включение механизма вероятностного прогнозирования. Данные приемы помогают вовлечь учащихся в учебный процесс (если речь идет о начале урока) и настроить на продуктивную работу с текстом.

Также важен адекватный выбор приемов контроля понимания текста (реализация продукта чтения). Это могут быть умозаключения учащихся, стимулирование реакций на возникающие суждения, формулирование личностных отношений, оценочных мнений, комментариев; проявление реакции учителя на речевую деятельность учащихся. Реакция учителя поможет направить учащихся в верное русло, подбодрить их, повысить мотивацию к чтению и порождению речевых поступков.

2.4.Методические стратегии обучения учащихся смысловому пониманию текста

2.4.1. Дидактизация текста

Итак, одной из предлагаемых нами стратегий обучения смысловому пониманию текста является дидактизация. Методическая литература не предлагает точного определения данного понятия, поэтому мы даем собственную его трактовку.

Дидактизация – это процесс подготовки (подбор заданий, способов предъявления, обработка отдельных фрагментов текста) иноязычного текста к чтению с целью обеспечения смыслового понимания.

Дидактизация текста значительно облегчает процесс чтения, при этом не упрощая его. Предварительная обработка текста ускоряет этот процесс, позволяет читающему не заикливаться на каждом непонятном слове, читающий получает удовольствие в процессе знакомства с дидактизированным текстом.

Основными объектами дидактизации являются:

1. Неизвестные учащимся лексические единицы;
2. Реалии (имена, географические названия, события страны изучаемого языка);
3. Слова и выражения, отличные по окрашенности в данном конкретном тексте от привычного;
4. Лингвокультурологическая информация.

Если не снять данные трудности, возникает эффект смысловых ножниц, отсекающих замысел автора от сознания читателя.

Традиционно принято выделять три этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. Мы рассмотрим процесс дидактизации и работы с дидактизированным текстом на каждом из них.

Предтекстовый этап в работе с дидактизированными текстами имеет некоторые особенности и отличается от привычного для современной методики предтекстового этапа. Не случайно ранее мы называли дидактизацию процессом подготовки. Именно на предтекстовом этапе осуществляется дидактизация как таковая, в частности детальная проработка всех элементов текста и подготовка комплекса заданий к нему.

Итак, на предтекстовом этапе задачами учителя являются:

1. Подготовка текста к чтению;
2. Подготовка учащихся к чтению текста (пробуждение мотивации к чтению).

Шаг 1. В процессе подготовки текста преподаватель уделяет внимание незнакомым словам и выражениям в тексте, подписывая перевод или поясняя их на иностранном языке; выделяет смысловые вехи для более точного и быстрого понимания школьниками; поясняет культурные реалии, если таковые имеются; по необходимости делит текст на более мелкие сегменты. Для удобства лист с текстом делится на две колонки: в первой – сам текст, с надписями и выделениями, во второй – пояснения. Такая форма позволяет сэкономить время на этапе снятия трудностей и в целом сократить время, затраченное на чтение, а также углубиться в понимании текста учащимся.

Для наглядности приводим вариант обработанного (дидактизированного) фрагмента текста. С полным текстом можно ознакомиться в приложении (Приложение А).

Таблица А.1 - Дидактизированный текст «A lesson in humility» (фрагмент)

<p>A colleague of my father was there one Sunday afternoon - my father was a ^{высокопоставленный} senior ^{чиновник} official at the ^{мин. финансов} Treasury. "Your father tells me you are <i>quite a</i> chess-player." On his reddish face an ^{снисходительный} indulgent look. "At least by his own report," my father said with a sarcastic smile. He seemed to suggest I had been ^{хвастался}. Perhaps I had. "Not up to your level, Henry, not yet." Henry, Harry, Humphrey. A chessplayer of note. "Fancy a game, young man?"</p>	<p>= Your father tells me you play chess <i>quite good</i>. = as he says What did the boy feel like when he saw the attitude of his father to his achievements? = <i>outstanding, famous; хотим сыграть</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Перевод фрагмента:

Однажды воскресным днем у нас в гостях был папин коллега - отец занимает высокую должность в казначействе.

-Отец говорит, ты неплохо играешь в шахматы?- его красноватое лицо сделалось снисходительным.

-По меньшей мере, так говорит он сам,- сказал отец, саркастично улыбнувшись. Он, казалось, намекал, что я хвастаюсь. А может быть и хвастаюсь!

- Неплохо, но пока не так хорошо, как ты, Генри.

*Генри, Гарри, Хамфи... **Тожe мне, выдающийся шахматист!***

-Хотите сыграем, молодой человек?

Как мы видим, текст полон выделений, подписей и пояснений. Часть незнакомых слов поясняется при помощи надстрочного перевода, часть слов -

в правой колонке синонимичными фразами на английском языке. Также в правой колонке можно увидеть вопрос, выделенный полужирным шрифтом. Не случайно, этот же способ выделения выбран для фраз в левой колонке. Данные фразы натолкнут учащихся на ответ на вопрос из правой колонки, который, в свою очередь, поможет определить главную мысль всего текста, понять его смысл.

Данный принцип выделения и пояснения информации применяется ко всему тексту и поясняется для учащихся.

Шаг 2. Когда текст обработан и готов для чтения, перед нами предстает задача по подготовке учащихся к чтению данного текста. На данном этапе очень важно учитывать собственно-методические факторы, влияющие на успешность понимания текста. Так как трудности разного плана снимаются посредством дидактизации текста, основной проблемой является мотивация учащихся к прочтению текста.

Мотивацию в методике обучения чтению чаще всего связывают с принципом вероятностного прогнозирования. Учащимся предлагается спрогнозировать тему текста на основе картинок или фотографий к тексту, заголовка, видео, каким-либо образом отражающего суть текста. Так же возможен вариант использования ассоциограммы на основе заголовка или одного из ключевых слов текста. Механизм вероятностного прогнозирования оправдывает себя высокой продуктивностью. Школьникам интересно сделать предположения, а затем проверить, оправдались они или нет, в чем им и поможет чтение текста. Последний предложенный вариант представляется нам наиболее продуктивным, так как предполагает высокую активность учащихся ввиду отсутствия жестких правил при построении ассоциаций и возможности каждого ученика сделать предположение. В нашем случае ассоциограмма может выглядеть следующим образом:

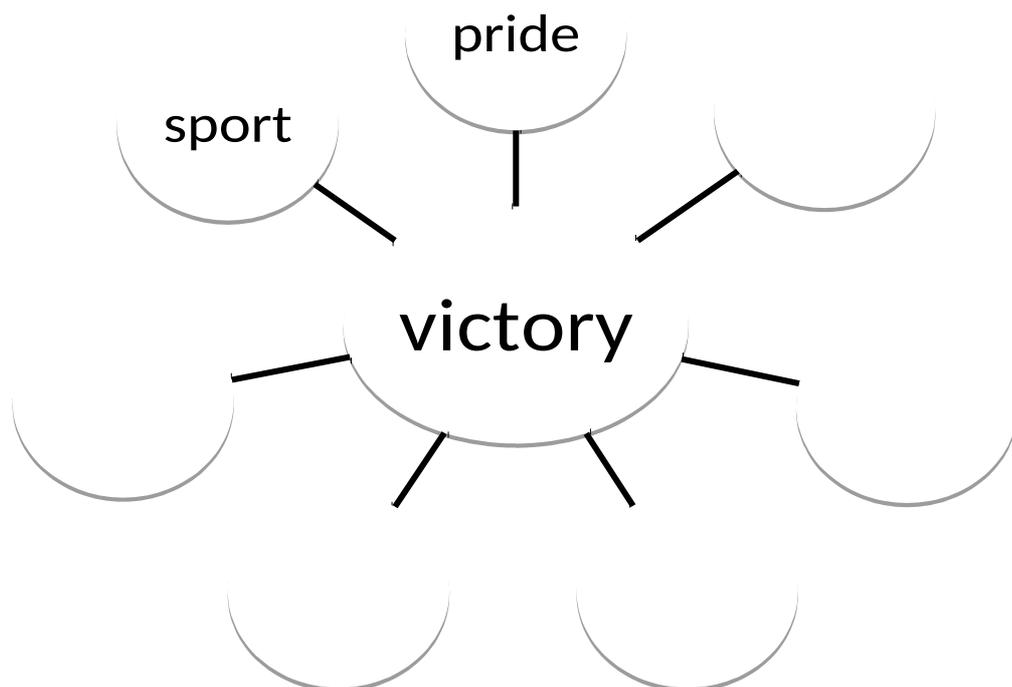


Рисунок 3 - Пример ассоциогаммы

Разумеется, ассоциативный ряд может продолжаться до бесконечности, но задача учителя вовремя остановить учащихся, или же наоборот, в случае затруднений, натолкнуть на мысль.

Далее следует текстовый этап. На данном этапе очень важно соблюдать логику и пошаговую последовательность работы с текстом. Для этого мы разделили текстовый этап на три этапа: *рецептивный, аналитический, этап синтеза*. Также важны на этом этапе способы предъявления текста. Это может быть: а) текст с надстрочным переводом наиболее сложных структур и незнакомой, либо забытой лексики; б) бинарные тексты - два одинаковых на двух контактирующих языках – иностранном и родном(подробнее рассмотрим в следующем параграфе)

Итак, *рецептивный этап* предполагает обычно первичное прочтение текста с целью определения основного содержания. Однако предполагается, что в случае с дидактизированным текстом одного прочтения будет достаточно, а далее ученики просто будут иметь текст перед глазами, чтобы использовать в процессе выполнения заданий.

Предлагаем следующие варианты заданий для рецептивного этапа: прочтите текст и ответьте на вопросы (3-4 вопроса на понимание общего

смысла); прочтите текст и придумайте к нему заголовок; прочтите текст и подберите к каждому абзацу один из предложенных заголовков, один лишний.

Вопросы к тексту: *What is this text about?* О чем идет речь в тексте? *Who are the main characters?* Назовите главных героев. *What is the boy good at?* В чем успешен главный герой?

Так как задание не отличается трудностью выполнения, не обязательно прибегать к фронтальному опросу, можно попросить учащихся обсудить ответы в парах.

Аналитический этап направлен на более глубокое понимание текста и является важным шагом на пути к распредмечиванию авторского замысла, т.е. на пути к смысловому пониманию. Задания на аналитическом этапе должны составляться таким образом, чтобы учащиеся не могли выполнить их, не вдаваясь в подробности. Здесь школьники учатся различать подтекст и догадываться о смысле деталей. На этом этапе большую роль играет качество обработки текста учителем: чем больше информации учитель выделил, добавил, пояснил, тем успешнее ученики справятся с заданиями.

Предлагаем использовать задание «Верно/неверно»: *Read the statements below and say if they are true or false.* Прочтите утверждения ниже и скажите, какие из них верны, а какие – нет (полный список утверждений смотреть в приложении, приложение Б)

1. *The narrator started playing chess because of the encouragement from ...*

- a). his father.
- b). his mother.
- c). his teacher.
- d). Horatio.

2. *In paragraph 3 the words “shining at few things” mean that the boy ...*

- a). did not have many achievements.
- b). won a few tournaments.
- c). perfected his chess skills.
- d). devoted himself to many activities.

Этап синтеза. Предлагаемые на этом этапе упражнения направлены на развитие умений репродуктивного плана и репродуктивно-продуктивного.

Первая группа упражнений связана с воспроизведением материала текста с опорой на ключевые его слова, опорные предложения, его сокращенный и ли упрощенный вариант. Учащимся предлагаются задания в творческой обработке текста: деление текста на смысловые вехи; составление плана к каждой части и выписывание опорных предложений к каждому пункту плана; сокращение или упрощение текста для лучшего воспроизведения.

Вторая группа упражнений связана с развитием умений репродуктивно-продуктивного характера, т.е. умений воспроизводить и интерпретировать содержание текста в контексте затронутых в нем проблем; высказывать по ним свое суждение (в том числе с опорой на аргументы из текста); оценивать информацию, содержащуюся в тексте, с точки зрения ее значимости для ученика; сообщать, что нового ученик узнал из текста.

В нашем варианте предлагается дать следующее задание ученикам: *Make a detailed plan of a text, retell the text. Составьте подробный план текста, перескажите текст.*

Затем детям предлагается выделить в тексте проблемы, которые относятся так же и к современному обществу: *What problems are expressed in the text? Does our modern society has such problems?*

Послетекстовый этап развивает умения продуктивного характера, позволяющие учащимся использовать полученную информацию в ситуациях моделирующих аутентичное общение (ролевая игра), и в ситуациях естественного общения, когда ученик действует «от своего собственного лица» (обоснование позиции героев, автора; дискуссия по проблеме, затронутой в тексте; написание рецензии, отзыва на текст; составление продолжения истории, рассказа и др.).

В качестве творческого задания мы предлагаем дискуссию. Тема дискуссии выбирается из выделенных учениками проблем, ученики делятся на две команды и получают задание на дом придумать несколько аргументов в защиту своей позиции.

Следует отметить, что для реализации умений репродуктивно-продуктивного и продуктивного характера необходимо, чтобы осуществлялся

учет уровня интеллектуального и общего развития, текст должен соответствовать возрастным и личностным особенностям учащихся. А также на последних этапах реализуется принцип межпредметной интеграции. Это означает, что учащиеся активно применяют навыки и умения, приобретенные на смежных дисциплинах, таких как русский язык, литература, история, и напротив, отрабатывают навыки и умения, полезные для этих дисциплин.

Стратегия обучения смысловому пониманию с использованием дидактизированных текстов была опробована нами на практике и показала, как нам кажется, неплохие результаты. Базой исследования послужили 10-е классы гимназии №164 г.Зеленогорска.

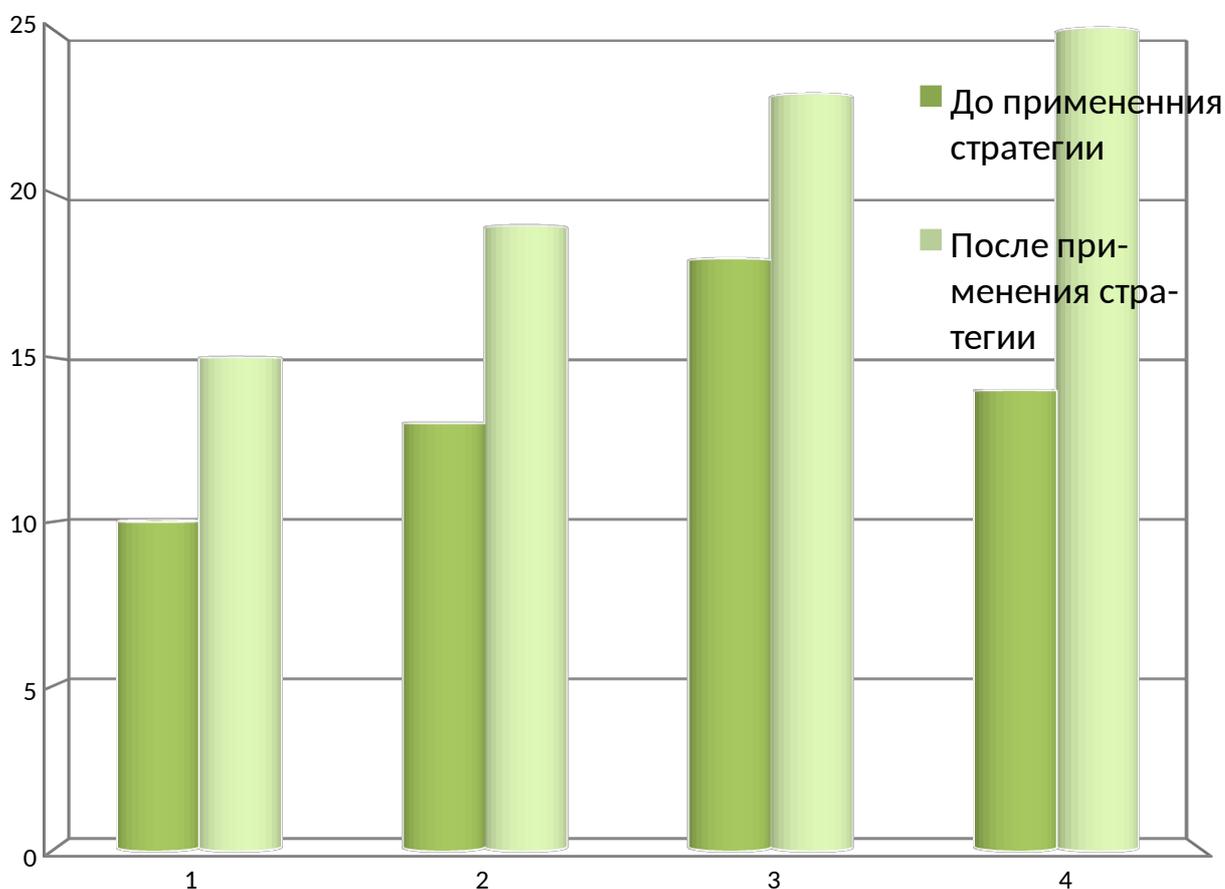


Рисунок 4 - Диаграмма «Результаты опробования стратегии обучения с применением дидактизированных текстов»

Из диаграммы видно, что понимание учащимися иноязычных текстов значительно углубилось благодаря примененной стратегии.

Таким образом, применение на практике принципов личностно-ориентированного обучения, основанного на дидактизации текстов для изучающего чтения в процессе овладения иностранным языком, значительно способствует достижению общей цели обучения иностранному языку в настоящее время: формированию личности, способной, желающей, умеющей осуществлять межкультурное общение (коммуникацию), то есть умеющей понять и общаться с носителем языка.

2.4.2 Использование бинарных текстов

Использование бинарных текстов основано на методике обучения чтению иноязычных текстов, при которой обучаемый видит одновременно два текста: на изучаемом языке и на родном.

Существует предположение, что параллельные тексты являются одним из самых древних методов обучения иностранным языкам. Самым знаменитым человеком, использующим данный метод был археолог и коммерсант Генрих Шлиман, который овладел тринадцатью иностранными языками. В 1825 г. в Париже был издан сборник басен Крылова с параллельными текстами на русском языке. Сегодня также издаются такие книги (например, «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери).

Таблица 2 – пример бинарного текста

<p>Shall I compare thee to a summer's day? Thou art more lovely and more temperate: Rough winds do shake the darling buds of May,</p> <p>And summer's lease hath all too short a date: Sometime too hot the eye of heaven shines, And often is his gold complexion dimm'd, And every fair from fair sometime declines, By chance or natures changing course untrimm'd: But thy eternal summer shall not fade, Nor lose possession of that fair thou owest, Nor shall death brag thou wandrest in his</p>	<p>Сравню ли с летним днем твои черты? Но ты милей, умеренней и краше. Ломает буря майские цветы, И так недолговечно лето наше!</p> <p>То нам слепит глаза небесный глаз, То светлый лик скрывает непогода. Ласкает, нежит и терзает нас</p> <p>Своей случайной прихотью природа.</p> <p>А у тебя не убывает день, Не увядает солнечное лето. И смертная тебя не скроет тень —</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

shade, When in eternal lines to time thou growest, So long as men can breathe or eyes can see So long lives this, and this gives life to thee. William Shakespeare	Ты будешь вечно жить в строках поэта. Среди живых ты будешь до тех пор, Доколе дышит грудь и видит взор. Уильям Шекспир
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Стратегию обучения чтению с использованием бинарных текстов нельзя оценить однозначно. Тем не менее, учителю полезно ее познать и решить вопрос о том, использовать эту стратегию или нет.

Одним из самых главных достоинств подобного метода является получения удовольствия от процесса чтения. При использовании этой стратегии, частичном использовании, важно правильно организовать работу с текстом. Ученики должны соотносить иноязычные фрагменты с их переводом, наблюдать за способами перевода, анализировать возможности языковой и речевой вариантности перевода и т.п. В определенной степени данная стратегия напоминает рецептивную модель работы с текстом.

Далее представляем плюсы и минусы данной стратегии.

Мы уже частично оговорили плюсы данной стратегии, однако хотим более подробно пояснить все «за» и «против» использования бинарных текстов.

Плюсы: легкость чтения; удовольствие от чтения; экономия времени на переводе незнакомых лексических единиц; возможность читать большие по объему тексты, целые произведения.

Минусы: отсутствие трудностей, необходимых для развития навыков чтения; уменьшение ценности чтения в образовательных целях; отсутствие возможности тренировать такие навыки, как творческое мышление, языковая догадка; трудность в подборе текстового материала.

Как мы видим, стратегия обучения смысловому пониманию иноязычных текстов достаточно противоречива. Однако она может послужить неплохим вариантом для того, чтобы разбавить привычные учителям методы и приемы работы с текстом на уроках английского языка.

2.4.3 Проблемно-поисковая стратегия

Проблемно-поисковая стратегия основана на природных закономерностях познавательной деятельности. Человеку свойственно стремление к поискам нового, к своего рода открытиям, нахождению доказательств и т.п. Цель проблемно-поискового обучения как раз и состоит в том, чтобы поставить ученика в положение первооткрывателя, исследователя, наталкивающегося на посильные для него задания, вопросы, проблемы. Формируется познавательная самостоятельность, развиваются творческие способности, появляется чувство самоуважения. В проблемно-поисковой стратегии сплетаются два аспекта образовательной деятельности: когнитивный и аффективно-эмоциональный.

Под проблемно-поисковым обучением понимается такая организация деятельности учащихся, которая предполагает их активную самостоятельность при решении проблемных ситуаций, поисковых действий, в результате чего происходит актуализация реальных и потенциальных возможностей обучающихся. Поскольку проблемно-поисковая стратегия обучения вообще и чтению в частности основана на создании особого рода мотивации (проблемной), то требуется тщательный отбор речевого материала (текстов) и столь же тщательная его дидактизация, то есть обработка, подготовка для продуктивной работы.

Это и продумывание заданий, речемыслительных установок, это и дача лингвистического, лингвокультурологического комментария, возможно подтекстового перевода отдельных речевых единиц, это и составление определенного алгоритма действий по выполнению коммуникативных заданий и др. Важно обратить внимание на психологическую и педагогическую составляющие проблемно-поисковой стратегии. Речь идёт о теоретической подготовленности учителя к использованию этой стратегии (например, аргументированный подбор заданий, подчеркивающих новизну действий, реализующих творческий потенциал учащихся, индуктивизацию схемы выполнения задания).

Создание психологической проблемной ситуации - процесс сугубо индивидуальный. Ни слишком сложная, ни слишком лёгкая познавательная задача не создает стремления к поиску, к её выполнению. Таким образом, очевидно, что реализация проблемно-поисковой стратегии происходит посредством двух методик - проблемной и проектной. В рамках проблемной методики происходит обучение выполнению нестандартных, довольно творческих заданий, в ходе которых реализуются и обогащаются способности учащихся, повышается их образовательный уровень.

Проектная методика, или «обучение через деятельность» - learning through doing - ведет к овладению искусством коммуникации, интегрируя знания через творчество учащихся в процессе проектной деятельности. Опишем вариант реализации проблемно-поисковой стратегии в процессе обучения чтению.

В основе проблемно-поисковой стратегии обучения чтению находится идея поступательно-возвратной логики движения мысли.

На первом этапе реализации данной стратегии важнейшее значение имеет мотивационно-побудительная сила, которая порождает желание читать. В качестве стимула выступают речемыслительные задания, проблемные задачи, речевые установки, метатексты, тексты-размышления, проблемный вопрос и т. п. (назовем это: текст 1 - стимул). На втором этапе предлагается работа с основным текстом (текст 2 - базовый) с предваряющей установкой. Далее происходит формулирование высказываний обучающихся (соответственно установке) с поддерживающими суждениями, оценками, уточнениями учителя.

На четвертом этапе учебно-речевое задание усложняется, и для его выполнения предлагается небольшой дополнительный текст. Для прослушивания, оценивания дополнительного задания учитель может использовать интерактивные методы работы. Высказывания одобряются, получают оценку. Таким образом, ученики привлекаются к рефлексивной деятельности. В заключение учитель предлагает несколько проблемно-поисковых заданий, основанных на сюжете (теме, идее) текста. Учащиеся

могут осуществлять «поисковую работу» по выбору недостающей информации для выполнения заключительных заданий. Опыт показывает, что в процессе осуществления подобной стратегии у учащихся нет ощущения «топтания на месте». Происходит реализация потенциальных возможностей каждого, рождается чувство осознания значимости работы. Безусловно, обогащается языковой, речевой опыт учеников, развивается их коммуникативная компетенция с ее составляющими [Богданова, 2011, с.109].

Проблематизация рассматривается нами как способ создания определённой проблемной ситуации в учебном процессе, в которой возникает проблема как преодоление трудностей, решение которой представляется учениками как некая задача. При обучении чтению в качестве объектов проблематизации выступает как учебный текст, так и задания к этому тексту.

На основе анализа теоретических работ отечественных исследователей, а также учебников английского языка в дипломной работе были выделены следующие способы проблематизации учебного текста:

1. Деление текста на смысловые части с предшествующим вопросом на прогнозирование. Метод вероятного прогнозирования [Юткина, 1995].
 2. Создания эффекта избыточности информации за счёт добавления в текст лишних предложений, абзацев [Soars].
 3. Создание эффекта недостаточности информации за счёт исключения из текста предложений, абзацев.
 4. Перемена мест отдельных частей текста.
 5. Повторение информации - предложений, абзацев, отдельных частей текста.
- По нашему мнению, проблематизация учебных текстов может осуществляться на трёх уровнях: низком, среднем, высоком.

Задания с низким уровнем проблемности являются следующие виды заданий: с вопросом, ответ на который есть в тексте, на воспроизведение текста, требующие сведения о себе и своей стране, требующие найти в тексте примеры грамматических и лексических явлений, на поиск значений слов в словаре, на поиск синонимов в тексте или в словаре, на поиск в тексте слов, характеризующих какое-либо явление, или слов, относящихся к какой-либо одной группе вещей, явлений.

Задания со средним уровнем проблемности включают задания: на составление вопросов по заданным ответам, на подбор пары, на заполнение пропусков предложенными словами, на восстановление хронологического порядка, задания, требующие восстановить пропущенные (изъятые) элементы, задания, содержащие вопрос «Что Вы думаете...?», «Что бы Вы сделали...?», задания, требующие выбора правильного ответа из нескольких вариантов.

К заданиям с высоким уровнем проблемности были отнесены: задания на исключение лишнего, задания с вопросом, прямого ответа на который нет в тексте, задания с вопросительными словами: Как? Почему? Каким образом?, задания на поиск смысловых ошибок, задания на поиск и исправления неверных утверждения (True or False), задания, требующие математических действий, задания на сравнение, задания, требующие высказать предположение о дальнейшем ходе событий, задание на обнаружение сходств/различий, задания, требующие создания нового текста, задания на составление таблиц, схем, списков, с требованием продолжить их своими примерами, задания, требующие написать сочинение.

Таким образом, можно сказать, что приёмы проблемного обучения целесообразно использовать при обучении всем видам речевой деятельности на иностранном языке, в том числе и при обучении чтению. Данная технология помогает стимулировать мыслительную деятельность учащихся среднего звена, повышает их мотивацию при изучении иностранного языка. Подобные задания могут строиться на основе учета уровня сформированности основных речевых умений и индивидуальных особенностей учащихся, и представляют собой задания с низким, средним и высоким уровнями проблемности текстов.

Для стимулирования познавательной активности, которая выборочно направлена на получение определенной информации, предлагается использовать так называемые «предвопросы» (forequestions) при восприятии иноязычного текста (на слух или при чтении). Это позволяет сконцентрировать внимание учащихся:

Например, при изучении темы «Путешествие в Австралию» (учебник New Millennium English) в 9 классе учащимся предлагается посмотреть на картинку и выполнить два задания:

- а) посмотрите на фотографию и скажите, в каком месте была она сделана;
- б) проложите маршрут на карте.

С позиции проблемного подхода этих заданий явно недостаточно. До предъявления текста я предлагаю учащимся «предвопрос»:

- посмотрите фотографии и скажите, в какое место вы бы хотели поехать,
- сколько мест посетил этот мужчина, знаете ли вы их.

Стимулировать речевые действия при этом помогают следующие задания. Перед прочтением или прослушиванием текста я предлагаю учащимся следующие вопросы:

- по фотографиям дайте заглавие тексту,
- каков возраст героя рассказа.

Предположения варьируются касаясь заголовка текста, но учащиеся сходятся в определении возраста героя – молодой человек.

Далее ввожу слова, необходимые для понимания текста – *surrounded* (окружен), *mate* (товарищ), *spectacular* (эффектный), *sacred* (священный) и др. Далее учащиеся уточняют свои догадки, читая текст.

Мотивирую потребность высказаться при помощи послетекстовых вопросов. Проблемность заключается в том, что вопросы напрямую не связаны с текстом. В данном случае это следующие вопросы:

- какие еще интересные места в Австралии вы знаете или слышали.
- чем увлекаются люди, живущие в Австралии.

В соответствии с темой рассказа это также могут быть вопросы о защите животных или о загрязнении окружающей среды, вопросы этикета, нравственности:

- как вы лично можете защитить животных,

- что вы можете уже сейчас предпринять для предотвращения загрязнения окружающей среды,
- как вести себя в театре,
- как поступить в ситуации выбора.

Активизировать мыслительную и речевую деятельность помогают и другие элементы проблемного обучения:

- пересказ от лица неодушевленного героя или животного,
- переработка диалога в монолог и наоборот.

Уровень проблемности можно регулировать: сильным ученикам способ выполнения задания не объясняется, а слабым можно дать некоторые подсказки либо примеры.

- вопросы о недостающей информации (например: какой информации, по вашему мнению, в тексте не хватает, что бы вы добавили в текст, если бы были автором данного учебника – при изучении англоговорящих стран),
- лично значимые вопросы (путешествие вашей мечты).

Такие вопросы пробуждают желание выразить себя и являются мощным стимулом к потребности высказаться.

- придумайте окончание рассказа.

Подключается воображение и ученик, сталкиваясь с недостаточностью знаний, испытывает в них потребность и предпринимает самостоятельный поиск. Например, домашним заданием после прослушивания текста «Worse Than a Small Child» было сочинение окончания рассказа. Отец повез детей в парк аттракционов и сам катался больше, чем дети, потратил все деньги и только тогда успокоился. На вопрос дочери, почему папа ведет себя как маленький ребенок, мать ответила, что он хуже, чем маленький ребенок, потому что у него есть свои собственные деньги! Чего стоит такой вариант

завершения рассказа, как предложение поставить отца в угол, как маленького провинившегося ребенка!

В приложении Б представлен еще один вариант проблемно-поисковой стратегии работы с текстом.

Таким образом, данная работа с текстом помогает мотивировать учащихся и повысить познавательную активность, где глубже понимается смысл английских текстов.

Выводы по главе 2

Как мы выяснили в данной главе, успешность смыслового понимания зависит от множества факторов.

Герменевты утверждают, что для понимания необходимы «наброски смысла», созвучно им, Х.Г. Гадамер и А.Ф. Ширяев настаивают на важности механизма вероятностного прогнозирования для успешного понимания иноязычного текста.

Среди других механизмов, в разной степени ответственных за успешность понимания, различают следующие: идентификацию, интуицию, инсайт, каузальную атрибуцию, проекцию, социальную перцепцию, эмпатис.

Были выделены следующие причины и характер непонимания, недопонимания или искаженного понимания текстов.

1. Недостаточный общий кругозор, тезаурус обучающихся;
2. Атомарный подход, анализ без синтеза;
3. Неумение установить собственную норму произведения;
4. Пренебрежение коннотативными значениями;
5. Непонимание квантования;
6. Предвзятость толкования.

Вслед за О.С. Богдановой мы описали следующие факторы, способствующие смысловому пониманию иноязычных текстов:

1. Лингвистический;
2. Психолого-педагогический;
3. Собственно методический.

Нами были разработаны и описаны такие методические стратегии обучения, как:

1. Дидактизация текста;
2. Применение бинарных текстов;
3. Проблемно-поисковая стратегия.

Стратегия, основанная на применении дидактизированных текстов, была опробована и доказала свою пригодность для применения в рамках иноязычного образования.

Заключение

Изучение проблемы понимания текста в лингвистике является приоритетным направлением, т. к. динамичный ритм развития социума, технологий и техники влечет за собой ежегодное увеличение того объема информации, который человек должен успевать максимально быстро воспринимать и понимать. Данная проблема, а именно проблема смыслового

понимания текста обозначена также в приоритетных направлениях ФГОСа в области обучения чтению.

Чтение представляет собой один из основных видов речевой деятельности и является сложным психическим процессом, включающим несколько взаимосвязанных уровней. С одной стороны, чтение – это процесс непосредственного чувственного познания, «специализированный» процесс восприятия, а с другой — опосредованное отражение действительности. Вместе с тем, чтение — это, прежде всего, процесс смыслового восприятия письменной речи (текста). *Текст* - это ментальное образование, являющееся основной единицей, а в то же время и инструментом коммуникации, формой проявления культуры.

Проанализировав различные определения понятий «понимание» и «смысл» мы разработали определение понятия «смысловое понимание». Смысловое понимание заключается в осуществлении рефлексивной деятельности в процессе чтения, направленной на распределение авторского замысла, не выраженного средствами прямой номинации. Другими словами, смысловое понимание – это способность переосмыслить и интерпретировать текст с учетом собственного опыта и выявить его скрытый смысл.

Мы выяснили, что смысловое понимание является высшим уровнем понимания в классификациях таких ученых как Г.И. Богин, Н.И. Гез, З.И. Клычникова, И.А. Зимняя и сочли классификацию последнего автора наиболее релевантной целям и задачам нашего исследования.

И.А. Зимняя выделяет следующие уровни понимания: понимание темы; понимание содержания; понимание основной мысли; понимание образа текста.

Успешность смыслового понимания зависит от множества факторов.

Герменевты утверждают, что для понимания необходимы «наброски смысла», созвучно им, Х.Г. Гадамер и А.Ф. Ширяев настаивают на важности механизма вероятностного прогнозирования для успешного понимания иноязычного текста.

Среди других механизмов, в разной степени ответственных за успешность понимания, различают следующие: идентификацию, интуицию, инсайт, каузальную атрибуцию, проекцию, социальную перцепцию, эмпатис.

В ходе исследования были исследованы психолого-дидактические особенности проблемы понимания текста и определены причинно-следственные связи между воспроизведением текста и его смысловым пониманием;

Вслед за О.С. Богдановой мы описали следующие факторы, способствующие смысловому пониманию иноязычных текстов: лингвистический; психолого-педагогический; собственно методический.

Нами были отобраны и систематизированы методические стратегии обучения смысловому пониманию текста; детально разработана и опробована проблемно-поисковая стратегия обучения смысловому чтению с применением дидактизированных текстов. Таким образом, мы достигли цели исследования.

На базе МБОУ «Гимназия №164» г.Зеленогорска нами был проведен эксперимент. Зафиксированы результаты чтения текста до применения стратегии с использованием дидактизированного текста и после применения. Результаты эксперимента показали, что применение дидактизированных текстов способствует более глубокому пониманию иноязычных текстов. А также, в качестве положительного результата мы получили позитивные отзывы учащихся о чтении дидактизированных текстов. Ребята отметили, что такие тексты приятнее и легче читаются, более просты для понимания.

Конечно, процесс подготовки текста для работы с учащимися был очень трудоемким и отнял большое количество времени, однако результаты оправдали эти затраты.

В ходе исследования мы сделали следующие выводы:

1. Учет факторов, влияющих на процесс понимания, использование при этом соответствующих заданий и методики и проведение этой работы достаточно системно позволяет повысить успешность смыслового

понимания иноязычных текстов учащимися средней ступени образования.

2. Применение выбранных нами стратегий обучения смысловому пониманию иноязычных текстов делает процесс более простым и увлекательным для учащихся, продуктивность работы при этом только увеличивается.

Наше исследование завершено, однако проблема смыслового понимания текстов и факторов его успешности не может быть решена в рамках одной работы. Так, например, было бы интересно более глубоко исследовать герменевтический подход к нашей проблеме, а конкретно герменевтический анализ в качестве отдельной стратегии обучения смысловому пониманию иноязычных текстов.

Библиографический список

1. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. 444 с
2. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. СПб.:Изд-во СПбГУ, 1999. 444 с
3. Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык. 10 класс. Учебник. Углубленный уровень. ФГОС
4. Бахтин М.М. Язык в художественной литературе//Собр.соч. в 7 т. М.: Искусство, 1997. Т.5. 287 с.
5. Белянин В.П. Психолингвистические особенности художественного текста. М.: Изд-во МГУ, 1988. С.6.

6. Богданова О.С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях: текст лекций. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011. 176 с.
7. Богданова О.С., Артамонов А.Л. По следам выпускных студенческих работ: сборник научно-методических работ. Красноярск: Терра-Лингва. 2006. 66 с.
8. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. Тверь, 2001. 516 с.
9. Богин Г. И. Филологическая герменевтика. Калинин: КГУ, 1982. 86 с.
10. Богин Г.И. Типология понимания текста. Калинин: КГУ, 1986. 85 с.
11. Болотнова Н. С. Основы теории текста: Пособие для учителей и студентов-филологов педагогического университета. Томск.: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 1999. 100 с.
12. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 2005. 336с.
13. Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного: пер. с нем. / Х.-Г.Гадамер. М.: Искусство, 1991. 366 с.
14. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. С. 18.
15. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 336 с.
16. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. Учебник. -М.: Высш. школа, 1982. 373 с.
17. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: Астрель, 2007. 224 с.
18. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 351 с.
19. Дакукина Т. А. Обучение пониманию оригинальных текстов с элементами письменной интерпретации: дисс. ... к. пед. н. Томск, 2004. 219с
20. Демьянков В.З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 172 с.

21. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии / Монография. М.: Наука, 1984. 232с.
22. Единый государственный экзамен. Английский язык. Комплекс материалов для подготовки учащихся. Учебное пособие./ Под редакцией М.В. Вербицкой. Москва: Интеллект-Центр, 2017. 184 с.
23. Загуменкина В.С., Крюкова Н.Ф. Художественный текст как смысловой конструкт с установкой на распредмечивающее понимание. Тверь: Вестник нижегородского государственного университета им. Н.А. Добролюбова. № 33. 2016. С. 19-30
24. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения. М.: 1976. С. 9–21
25. Зимняя И.А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности//Психология и методика обучения чтению на иностранном языке. Сб. науч. тр./Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза; вып. 130. М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1978. С. 3-13.
26. Иванов Н. Н., Борисенко И. В. Творчески-интерпретационные умения в системе читательских компетенций школьников
27. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
28. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / Пособие для учителя. Москва.: Просвещение, 1983. 207 с.
29. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. М.: 1986.
30. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения//Текст. Структура и семантика.Т. 1. М.: 2001. 73 с.
31. Кушнир А.М. Педагогика иностранного языка. 1997. 191с.
32. Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. Л.: "Худ. лит-ра", 1974, с. 27-53, 103
33. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики /А.А.Леонтьев. - 3-е изд. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2013. 287 с.
34. Лунькова Л.Н. Формальная трудность или объективное препятствие? (К проблеме понимания и интерпретации художественного

- текста) М.: Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 3 (3). С. 81-86.
35. Махрова Е.И., Моисеева И.Ю. Лингвистические и экстралингвистические причины неадекватности понимания текста. Оренбург: Вестник ОГУ. 2009. №5. С.22–29
36. Мясникова О. В., Фроловская М. Н. Педагогические условия понимания текстов в процессе обучения. Барнаул: Известия Алтайского государственного университета. 2014. С. 48-57.
37. Сидоров Е.В. Речь и текст как единство противоположностей//Текст. Высказывание. Слово/Сб. науч. трудов ИЯ АН СССР. М., 1983. С.8.
38. Соболева О.В. К понятию учебного текста в лингводидактике //«Язык и общество»: Сб. материалов международной научной конференции «Чтения Ушинского». Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. 2004
39. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М.: Наука, 1985. С. 62-63.
40. Степанов Ю. С. Семиотика: Антология. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2011. 702 с.
41. Ширяев, А. Ф. Синхронный перевод. Воениздат., 1979. 183 с
42. Штерн А.С. Перцептивный аспект речевой деятельности. Монография. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1992. 236с.
43. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М. 2003. 407 с.
44. Юткина С.В. Развивающее обучение на уроке иностранного языка в школе (на материале понимания иноязычного текста): Автореф. дис. . канд. пед. наук: 13.00.02/ С.В. Юткина; Московский пед. гос. ун-т. М., 1995. 16 с.
45. Clanfield, L. Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article> (дата обращения: 13.11.2017).
46. Frege G. Uber Sinn und Bedeutung // Zeitschrift fur Philosophic und Philosophische Kritik. Bd. 100.1892. S. 25—50

47. Soars J., Soars L. New Headway, fourth edition (Pre-Intermediate, Upper-Intermediate). Oxford University Press . 2014
48. Westhoff G. Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen / G. Westhoff München: Hueber\Verlag, 1987. 198S

Приложение А

Таблица А.1. - Дидактизированный текст «A lesson in humility»

<p>I was nine when this started. That was in 1964, the year my mother left us. Chess led me to Horatio - chess and my father and my absent mother and the fact that on that day, I broke the rule about not showing what you feel.</p> <p><small>классный руководитель</small></p> <p>My form-master of that year at the private day-school I went to was a chess enthusiast. He explained the rules to us, he encouraged us to play. He was kind to me and I admired him, more than admired: I wanted to be where he was. I suppose I was more than usually responsive to kindness just at that time. To please him I tried hard to be good at chess and I discovered that I was good. I had a natural talent, the master said.</p> <p>I joined the school chess club. I took part in tournaments and distinguished myself. Shining at few things, for a brief season I shone at chess. I studied the game, I read the accounts of historic encounters, the <i>ploys</i> of long-dead masters, and I</p>	<p>=Vice Admiral(вице-адмирал)</p> <p><i>Horatio Nelson</i> was a British flag officer in the Royal Navy (командующий британском флотом).</p> <p>= <i>sensitive</i></p> <p>Why was the character so sensitive to kindness? What has happened in his life?</p> <p>= <i>being capable</i></p> <p>= <i>tactics, tricks</i></p> <p>Why was the character so enthusiastic at chess?</p> <p>= <i>relief</i></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

played them out alone. I would set out the pieces at random, then sweep them off and try to replace them from memory. At night, I would picture the chess board, go through the moves of some legendary end-game and find *consolation*.

A colleague of my father was there one Sunday afternoon - my father was a senior official at the Treasury. МИН.ФИНАНСОВ "Your father tells me you are *quite a* chess-player." On his reddish face an indulgent look. "At least by his own report," my father said with a sarcastic smile. He seemed to suggest I had boasted. ХВАСТАТЬ Perhaps I had. "Not up to your level, Henry, not yet." Henry, Harry, Humphrey. A chessplayer of note. "Fancy a game, young man?"

We played and I won. He still had half his *pieces* on the board when I checkmated him.

Pleasure in victory, expectation of praise - face and voice were not yet practiced enough, I suppose I showed my feelings too clearly. My father looked at me, but *uttered* no word. He went out, came back with a book from his study, brought it over for me to see. "Look here," he said, the colleague meanwhile looking on. "Look at these people here."

He had opened the book **roughly** in the middle.

= Your father tells me you play chess *quite good*.

= *as he says*

What did the boy feel like when he saw the attitude of his father to his achievements?

= *outstanding, famous; хомуме, сыграем*

= *chess figures*

Does the character regret showing his feelings so clearly?

= *said*

= *He became the youngest British prime minister in 1783 at the age of 24.*

What did the father show these people in the book to the boy for?

= *exaggerate*

What unnatural did the boy do?

There were two faces, one on either side: *William Pitt the Younger* and Horatio Nelson. Neither name meant anything to me at the time. Later, of course, I knew them for close contemporaries -Horatio was a year older and died three months earlier.

“Take a good look,” my father said. “**These two men saved our country, they had reason to be pleased with themselves.**”

He meant it for my benefit, or so I like to think. He did not want me to be jubilant in victory, to *overrate* small achievements. He wanted to inspire me with worthy ambitions. But in **his manner and tone** I sensed **displeasure; he was not pleased at my success**, it had disturbed his sense of the natural order.

My interest in chess did not long survive that day, the lesson in humility proved the death-blow to it. I continued to play during what was left of the term, but my heart was not in it, I lost the appetite for victory, **my game fell off**. In the autumn, Monty and I were sent away to boarding school and I never played chess again.

Why was his father so displeased?

Can we say that the boy got dissapointed in chess? Why?

Приложение Б

Технологическая карта урока с применением проблемно-поисковой стратегии работы с текстом

Технологическая карта урока «Best-remembered Bible Stories»

Тема	Best-remembered Bible Stories
Цель	Аргументированное высказывание на основе текста
Задачи	Образовательные: Развитие навыков и умений чтения. Развивающие: Развитие критического мышления; формирование и развитие учебно-организационных умений и навыков; обогащение картины мира. Воспитательные: Активизация познавательной инициативы обучающихся и формирование их социальной компетентности.
УУД	Личностные: Оценка ситуации и поступков; формирование толерантности как в широком смысле, так и в узком (уважение религиозных убеждений других людей). Регулятивные: Определение целей урока и действий, способствующих их достижению. Коммуникативные: Выявление проблем в тексте и построение полного и точного высказывания по этим проблемам; подтверждение аргументов фактами. Познавательные: Выделение основной информации в тексте; установление причинно-следственных связей; синтез информации.
Основные понятия	The Bible, Palm Sunday, Good Friday, Crucifixion
Межпредметные связи	Русский язык, литература
Ресурсы	УМК «English», О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, 10 класс, компьютер, интерактивная доска, презентация

Организационные формы урока	Фронтальная, индивидуальная, групповая
------------------------------------	----------------------------------------

Технологическая карта урока «Best-remembered Bible Stories» с дидактической структурой.

<i>Дидактическая структура урока</i>	<i>Деятельность учеников</i>	<i>Деятельность учителя</i>	<i>Учебные задачи и задания</i>	<i>Планируемые результаты</i>	
				<i>Предметные</i>	<i>УУД</i>
1. Организационно-мотивационный этап	Приветствие; определение темы урока по крылатым выражениям из Библии	1. Приветствие; мотивация учеников на определение темы и дальнейшую работу с текстом 2. Аргументация выбора темы	Поиск русских эквивалентов английским выражениям, определение их происхождения, определение темы урока	Умение использовать языковую догадку; Умение прогнозировать; Приобщение к ценностям мировой культуры через источники информации на иностранном языке	Познавательные: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели Личностные: установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом
2. Этап актуализации знаний	1. Работа с лексикой, употребленной в тексте (повторение старой, изучение новой) 2. Взаимопроверка	Побуждение учеников к изучению лексики посредством вопросов о трудностях и этапах работы с текстом. Контроль выполнения задания	1. Подбор английских определений к словам из новой и ранее изученной лексики (таблица) 2. Сопоставление имен собственных и другой специфической лексики (религия) с их эквивалентами на русском (таблица)	Умение использовать языковую догадку; Распознавание и употребление в речи значений изученных лексических единиц	Регулятивные: контроль в форме сличения результата действия с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений от него Коммуникативные: контроль, коррекция, оценка действий партнера
3. Применение новых знаний	Чтение текста с целью выделения основной информации	Постановка вопросов к первому прочтению	Ответы на вопросы по тексту, направленные на определение основной информации	Умение читать аутентичные тексты с пониманием основного содержания; Владение	Познавательные: поиск и выделение необходимой информации

				приемами работы с текстом: умение пользоваться определенной стратегией чтения в зависимости от коммуникативной задачи (читать текст с разной глубиной понимания)	
4. Проверка понимания	Чтение текста с целью выполнения задания, аргументация своей точки зрения	Контроль выполнения задания, помощь в аргументации	Подтверждение или опровержение высказываний по тексту (True or False), аргументация выдержками из текста	Владение приемами работы с текстом: умение пользоваться определенной стратегией чтения в зависимости от коммуникативной задачи (читать текст с разной глубиной понимания)	Познавательные: поиск и выделение необходимой информации; смысловое чтение Коммуникативные: умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли
5. Обучение монологическому высказыванию	<ol style="list-style-type: none"> 1. Работа в группе над монологическим высказыванием 2. Рассуждение о главной мысли и проблемах, затронутых в тексте 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организация работы в группах, контроль выполнения задания 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Составление опорного плана по тексту, пересказ текста по плану 2. Определение главной мысли текста; выявление в тексте проблем, актуальных во все времена, актуальных для современного общества, актуальных 	Составлять план устного сообщения; Готовность и умение осуществлять совместную работу	Познавательные: постановка и формулирование проблемы Регулятивные: составление плана и последовательности действий Коммуникативные: планирование учебного сотрудничества со

			для отдельного представителя современного общества		сверстниками – определение целей, функций участников, способов взаимодействия
6. Рефлексия	Ответы на вопросы учителя.	Постановка вопросов о новом материале, трудностях и интересных моментах	Подвести итоги; обозначить новый материал; сказать, что было трудно, а что интересно	Умение обобщать пройденный материал	Познавательные: Умение рефлексировать

Приложение В

КОМПЛЕКТ ТЕКСТОВ

Palm Sunday

Despite warnings that evil men were seeking his life, Jesus set out for Jerusalem to celebrate the Passover- the great feast in memory of Israel's escape from Egypt under Moses. As he came near to the city, riding on a borrowed donkey, he was met by a great crowd.

"Hosanna", they cried. "These cheers for the Son of David. Blessed is he who comes in the name of the Lord".

As he came to the city gate the crowd threw palm-branches before him in the roadway - a green carpet of welcome as the donkey carried him into the city of David (Jerusalem).

But the enemies watched the welcome, and they decided that he must die. They were afraid that one who was welcomed as David's son would claim David's throne.

Good Friday

Jesus knew that his enemies were plotting his death. He told his disciples so when they met to celebrate the Passover Supper (now called Last Supper). During the supper he took bread , broke it , and gave it to them. "This is my body", he said, "which is broken for you! Do this in remembrance of me". Strange words, but stranger were to follow. "You will all desert me", he said, "and one of you will betray me."

"I will never desert you," said Peter stoutly.

"You will," replied Jesus sadly. "Before the cock crows you will say three times that you never even knew me."

They went out from supper to a moonlit olive garden. There, while Jesus was praying, soldiers came, led by Judas- Jesus' own disciple. They arrested Jesus and marched him off to the High Priest, while the disciples ran away in the darkness, all except John and Peter. They crept along behind the soldiers to see what would happen.

Crucifixion

At the palace of the High Priest they put Jesus on trial. "Are you the Messiah?" asked the High Priest, with all the gravity of his office.

"I am," said Jesus calmly.

"Blasphemy," they cried, and they sentenced him to death. They arranged for him to be taken before Pilate, the Roman governor, first thing in the morning for only Rome could confirm and carry out a death sentence.

Peter and John were in courtyard. As Jesus was led away from his trial the cock crew, and Peter burst into tears. For now he remembered what Jesus had said at the supper table, and indeed three times Peter had denied knowing Jesus.

In the dawn light they led Jesus to the great open space in front of Pilate's residence, and demanded that their sentence of death be confirmed and carried out. Pilate questioned Jesus but could not find that he had done anything wrong.

"We have a law," cried the High Priest, "and by that Law he deserves to die."

Led by agitators the crowd now started to chant, "Crucify! Crucify! Crucify him!" Afraid that there would be a riot, Pilate gave in. He called for a bowl of water, and there at the top of the steps he solemnly washed his hands in sights of all the crowd.

"See," he said, "I am innocent of the blood of this just man. Do with him as you will."

They led Jesus outside the city wall, and there between two thieves on a hill called Calvary (Golgotha) they crucified him. One of the thieves jeered at Jesus: "If you are the Son of God, get us down off these crosses." But the other thief rebuked him. "At we've got what we deserve," he said, "but he hasn't done anything wrong." Then turning to Jesus he said, "Master, when you come to your kingdom, remember me."

Jesus replied slowly, for death was very close, "Indeed I tell you, today you will be with me in Paradise."

The sun rose high to noon, and the sky grew dark with menace as if the world would end. At about three in the afternoon Jesus cried with a loud voice: "It is finished." and so he died. But this voice sang with victory, so that the officer in charge of the execution said in awe, "Truly, this was the Son of God."

Lesson in humility

I was nine when this started. That was in 1964, the year my mother left us. Chess led me to Horatio - chess and my father and my absent mother and the fact that on that day, I broke the rule about not showing what you feel.

My form-master of that year at the private day-school I went to was a chess enthusiast. He explained the rules to us, he encouraged us to play. He was kind to me and I admired him, more than admired: I wanted to be where he was. I suppose I was more than usually responsive to kindness just at that time. To please him I tried hard to be good at chess and I discovered that I was good. I had a natural talent, the master said.

I joined the school chess club. I took part in tournaments and distinguished myself. Shining at few things, for a brief season I shone at chess. I studied the game, I read the accounts of historic encounters, the ploys of long-dead masters, and I played them out alone. I would set out the pieces at random, then sweep them off and try to replace them from memory. At night, I would picture the chess board, go through the moves of some legendary end-game and find consolation.

A colleague of my father was there one Sunday afternoon - my father was a senior official at the Treasury. "Your father tells me you are quite a chess-player." On his reddish face an indulgent look. "At least by his own report," my father said with a sarcastic smile. He seemed to suggest I had boasted. Perhaps I had. "Not up to your level, Henry, not yet." Henry, Harry, Humphrey. A chessplayer of note. 'Fancy a game, young man?'

We played and I won. He still had half his pieces on the board when I checkmated him. Pleasure in victory, expectation of praise - face and voice were not yet practiced enough, I suppose I showed my feelings too clearly. My father looked at me, but uttered no word. He went out, came back with a

book from his study, brought it over for me to see. "Look here," he said, the colleague meanwhile looking on. "Look at these people here."

He had opened the book roughly in the middle. There were two faces, one on either side: William Pitt the Younger and Horatio Nelson. Neither name meant anything to me at the time. Later, of course, I knew them for close contemporaries -Horatio was a year older and died three months earlier.

"Take a good look," my father said. "These two men saved our country, they had reason to be pleased with themselves."

He meant it for my benefit or so I like to think. He did not want me to be jubilant in victory, to overrate small achievements. He wanted to inspire me with worthy ambitions. But in his manner and tone I sensed displeasure; he was not pleased at my success, it had disturbed his sense of the natural order.

My interest in chess did not long survive that day, the lesson in humility proved the death-blow to it. I continued to play during what was left of the term, but my heart was not in it, I lost the appetite for victory, my game fell off. In the autumn, Monty and I were sent away to boarding school and I never played chess again.

Единый государственный экзамен. Английский язык. Комплекс материалов для подготовки учащихся. Учебное пособие./ Под редакцией М.В. Вербицкой.