**Роль коммуникативных задач и учет ситуации общения при обучении чтению. Чтение вслух на немецком языке.**

Общепризнанным в методике обучения иностранным языкам является сейчас коммуникативный подход, в основе которого лежит положение о том, что формирование речевых навыков и умений должно идти в усло­виях, максимально приближенных к тем, какие могут встретиться в усло­виях естественной коммуникации. В обучении иноязычно­му чтению данный подход будет выражаться в обучении учащихся всем тем действиям чтения учете и всех тех параметров, которые характерны для зрелого чтения как способа коммуникации, опосредованной текстом. К ним относятся, в частности, такие, применительно к обу­чению чтению явления, как коммуникативная задача и ситуация общения. Рассмотрению некоторых вопросов, связанных с ролью коммуникативных задач и ситуативной обусловленностью чтения в целях усиления коммуни­кативной направленности обучения данному виду речевой деятельности, и посвящается данная статья.

В разработанной коммуникативной теории речи коммуникативной задаче отводится определяющая роль в выработке иноязычных навыков и умений [1c.142], речевые действия рассматриваются как процесс постановки и решения коммуникативной задачи. В настоящее время имеется немало исследований, связанных с проблемой коммуникативных задач в обучении продуктивным видам речевой деятельности, но применительно к чтению она не нашла еще достаточного обоснования в психологической и методической литературе.

Коммуникативные задачи чтения выделяются с учетом особенно­стей данного способа коммуникации (при чтении вслух это прием и одно­временно передача информации, при чтении про себя - прием) и предпо­лагают главным образом понимание читаемого. Но, как известно из психо­логии речи (В.А. Артемов, И. А. Зимняя), чтение не ограничивается только пониманием читаемого. В естественных условиях оно выполняет опреде­ленные функции и связано с достижением каких-либо внешних по отно­шению к чтению целей, когда полученная информация используется либо в интеллектуальной (познавательной) сфере, либо для организации своего поведения, выполнения определенных практических действий и пр. По­этому процесс чтения можно представить как действия с текстом, направ­ленные на решение коммуникативной задачи и реализующие основные функции опосредованного общения: познавательную, регулятивную, ценностно-ориентационную [2, c 30-37]. При этом читающий может испытывать потреб­ность или осознавать необходимость (внутреннюю или заданную извне):

а) прочитать текст, чтобы найти интересующую его информацию или вообще пополнить знания (познавательная функция чтения);

б) прочитать описание чужого опыта, который полезно позаимство­вать, инструкцию, рецепт, необходимые для выполнения каких-то практи­ческих действий (регулятивная функция чтения);

в) прочитать, например, о великих людях, которым хочется подра­жать (ценностно-ориентационная функция чтения);

г) прочитать книгу, чтобы найти ответ на вопросы, связанные с оп­ределением жизненного пути; в поисках нравственных идеалов. Есть осно­вания считать, что данную функцию может выполнять чтение, когда мы обращаемся к книге в целях организации свободного времени, желая от­дохнуть; получить эмоциональную разрядку. Иными словами, данная функция в привычке культурного человека с помощью чтения заполнять свой досуг.

Но, как замечает А.Н. Леонтьев, сама по себе потребность не может определять конкретную направленность деятельности. Потребность полу­чает свою определенность только в предмете деятельности. И предметом становится мысль, заложенная в тексте, отражающая отношения предметов и явлений действительности, а также сам текст, подлежащий смысловой переработке и пробуждающий ответную мысль(Бим И.Л.) Именно в распозна­вании и воссоздании чужой, заданной в тексте мысли и в реакции на нее (выраженной или невыраженной) реализуется цель чтения. Она предопре­деляет соответствующую программу действий с текстом, оказывая влия­ние на то, какие действия производить: чтение для себя или для других, догадка о значении незнакомого слова или поиск пояснений к нему в сло­варе, антиципация содержания по заголовку, выделение смысловых час­тей, проникновение в подтекст, использование информации в своей рече­вой или неречевой деятельности.

В естественной коммуникативной деятельности трудно учесть все разнообразие коммуникативных задач. Тем не менее, их можно упорядо­чить по определенным признакам знакам и сделать обозримыми. Отталки­ваясь от анализа функций опосредованного общения и планируемого ре­зультата чтения, нами совместно с И.Л. Бим, выделены (в первом прибли­жении) типы коммуникативных задач, которые в соответствии с доминирующими функциями можно представить как:

а) информационно-поисковые (имеется в виду поиск фактологиче­ской информации и аккумуляция знаний), в процессе которых реализуется главным образом познавательная функция чтения;

б) информационно-поведенческие, предполагающие приобщение к социальному опыту, побуждение к действиям, аналогичным или противо­положным тем, которые описываются в тексте, что отражает регулятив­ную функцию чтения;

в) эмоционально-оценочные, выражающие прежде всего стремле­ние к воздействию на эмоциональную сферу, формирование взглядов и убеждений и реализующие ценностно-ориентационную и конвенциональ­ную функции чтения.

Являясь «запускным механизмом» при организации речевой дея­тельности учащихся коммуникативная задача входит в систему отношений и условий, которые выражают **ситуативную обусловленность** процесса общения (И.Л. Бим)

В рамках данной статьи представляется необходимым опреде­лить понятие ситуации опосредованного общения при чтении, выявить компоненты ее структуры с целью управления речевыми действиями уча­щихся с текстом, а в конечном итоге - с целью повышения уровня владе­ния данным способом коммуникации в средней школе. При этом мы осно­вываемся на положении о том, что «в действительности не существует ни одной разновидности речи, которая была бы внеситуативна, и что без ситуативности практическое овладение речевой деятельностью является неэффективным, даже невозможным.

Как известно, ситуация вербального общения определяет мотивационно-побудительную сторону речевой деятельности, ее предмет, продукт и результат, она же стимулирует качество и скорость выполнения речевых действий. Мы придерживаемся толкования ситуации общения, принятого в современной психологии и методике, как комплекса (психологических и социальных), речевых и неречевых условий (факторов) предречевой ори­ентировки, которые конкретизируют в человеке ту или иную потребность и на пути к ее удовлетворению стимулируют в нем осуществление речево­го акта.

Если при чтении акт можно представить как систему «текст - чита­тель» (Т.М. Дридзе), то при обучении чтению - как взаимодействие между текстом, читающим его учеником и его обязательной реакцией, т. е. спосо­бом выявления понимания, вынесения его во внешний план (А.Н. Евсикова). Ведь в процессе обучения понимание текста всегда должно быть вы­ражено внешне: с помощью символики, кодирования или вербально (устно или письменно). В последнем случае читающий переходит на позиции говорящего или пишущего.

В акте общения между читающим, текстом, иногда также стоящим за ним автором и поставленной коммуникативной задачей складываются сложные отношения, характеризующие ситуацию опосредованного обще­ния, а именно:

• затрагивает ли коммуникативная задача и содержание читаемо­го потребности учащегося, его мотивационную сферу (отсюда - есть жела­ние читать или нет, т. е. насколько активизируются мышление, память, чувства, эмоции);

• было ли читающему что-либо известно о содержании текста ра­нее или нет (поэтому каждый учащийся извлекает информацию разного объема);

• насколько глубоко и творчески надо проникнуть в содержание (установка на вид чтения, а именно: с полным пониманием или с понима­нием основной информации, а также на то, как устранять встречаемые трудности);

• один и тот же текст вызывает у разных учащихся не­одинаковые трудности;

• как использовать полученную информацию.

Таким образом, условиями или факторами, предопределяющими акт общения, в процессе обучения чтению, являются: тип коммуникативной задачи, т.е. степень проблемности ее постановки и ее соответствие потреб­ностям учащихся; характер влияния актуализируемой установки на глубину понимания и охват информации, отношение читающего к этой задаче, учет его социально-психологических и личностных характеристик; характер текста с точки зрения его содержания, объективных сложностей и субъективных трудностей для учащихся, ориентация на искомый речевой продукт и планируемый результат; предполагаемая сфера использования извлеченной информации. Все эти факторы и определяют ситуативность при обучении чтению. Они должны учитываться при составлении упраж­нений в чтении. От учета этих факторов в упражнениях будет зависеть успешность решения читающим коммуникативной задачи. Поэтому упражнения должны быть смоделированы так, чтобы в них была задана коммуникативная задача, чтобы они могли вы­звать соответствующую потребность учащихся в чтении, обеспечить мотивацию, стимулировать речевые действия, влиять на их операционную структуру, прогнозируя, например, возможные трудности. С этих позиций упражнение можно рассматривать как средство создания требуемой си­туации опосредованного общения при чтении, в которой находит отраже­ние учет составляющих ее факторов, «необходимых и достаточных для того, чтобы учащиеся правильно осуществляли речевые действия в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей».

Рамки настоящей статьи позволяют остановиться лишь на некото­рых особенностях ситуации опосредованного общения, возникающей при обучении чтению. На наш взгляд, основное ее отличие от ситуации, лежа­щей в основе обучения продуктивным видам речевой деятельности заклю­чается в том, что она имеет как бы три легко фиксированные динамично развивающиеся стороны. С одной стороны, это **проблемная ситуация, предваряющая чтение.** Ее роль заключается в том, чтобы управлять протеканием речевого акта: формировать, актуализировать или поддерживать потребности, создавать желаемую установку на целенаправленную ин­формационную переработку текста, вызывать интерес к описываемым фактам. Наиболее универсальным средством ее создания нам представля­ется **экспозиция к тексту.**

С другой стороны, это ситуация, возникающая **в процессе осущест­вления** самой деятельности чтения, т. е. ситуация взаимодействия с тек­стом и через него - с автором, персонажами, эпохой. Она связана с эффек­том речевого воздействия и нуждается в определенных условиях - инфор­мативности текста, его эмоциональной насыщенности, посильности, дос­тупности, а также информированности читателя, его умения снять помехи встречаемые в тексте.

Всякий наполненный смыслом связный текст отражает определен­ный отрезок действительности, различные связи отношения между ее объ­ектами. В зависимости от того, насколько глубоко читатель осуществляет информационную переработку текста, И.Я. Лернер выделяет четыре уров­ня связей в тексте и, соответственно, четыре уровня требуемой деятельно­сти по их осознанию и обнаружению, а именно:

1) осознание связей между словами внутри каждого высказывания определенного отрезка текста, т. е. его очевидного смысла;

2) осознание явно выраженных связей между высказываниями, со­ставляющими текст;

3) выявление связей, имеющихся как внутри текста, так и с объек­тами, в тексте не отраженными, но достаточно очевидными для подготов­ленного читателя;

4) выявление связей, требующее от читателя творческой деятель­ности. Основываясь на выделенных уровнях информационной переработки читаемого, можно сделать вывод, что и ситуация общения с текстом в ка­ждом конкретном случае будет отличаться степенью глубины проникно­вения в смысл. Если в первых двух случаях она будет жестко детермини­рована предметным содержанием читаемого и будет отражать степень точности его понимания, то третий и четвертый уровни деятельности об­ращены уже на самостоятельное установление связей, между явлениями и отражающими их знаниями. Уровни понимания и характер воздействия на читателя определяют, таким образом, результат, т. е. еще одну сторону ситуации опосредованного общения при чтении, возникавшую уже за его пределами, **в процессе реакции на принятое умозаключение.** В данном случае это будет ситуация, к непосредственному применению текстовой |информации (например, в речевой, практической деятельности), либо к формированию установки на ее хранение, на выявление возможностей, в [ которых знание этой информации может быть применено.

Как уже отмечалось, ситуация общения с текстом строго детерми­нирована уровнем информированности и обученности читающего. В усло­виях обучения иноязычному чтению в средней школе, в частности при составлении упражнений, данное положение должно проявляться в учете I уровня обученности чтению на родном языке, сформированности ино­язычных знаний, навыков, умений. Их учет должен выражаться: а) в поис­ке и использовании дополнительных стимулов для одних, наиболее подго­товленных учащихся, побуждении их к творческой деятельности; б) в соз­дание различных опор для других, менее обученных учащихся.

IV КЛАСС (ЧЕТВЕРТАЯ ЧЕТВЕРТЬ)

1. Хотите ли вы хорошо учиться, ребята? Прочитайте о том, какой рецепт для хорошей учебы нашла себе одна девочка. Ответьте затем на вопрос в конце текста (Это задание дает возможность определить, состоялся ли прием информации, понят ли текст).

2. Работаем по группам! Один из вас «режиссер», он распределяет между всеми участниками следующие задания, определяет их правильную последовательность:

а) Прочитать о том, как учится девочка по имени Хайке;

б) Прочитать, что пришлось сделать Хайке, чтобы получить обещанное средство;

в) Прочитать, как стали относиться к Хайке в школе и дома;

г) Прочитать, что обещал девочке ее старший друг. Читать нужно так, чтобы всем стало ясно, как вы относитесь к тому, о чем говорится в тексте.

(Повторное обращение к тексту ставит задачу найти нужную ин­формацию и передать ее другим.)

3. Вашему классу поручено подобрать инсценировку ко Дню зна­ний. Как вы считаете, подойдет ли этот рассказ? Почему?

(Это задание направлено на проникновение в подтекст, выявление воспитательного влияния текста)

**Zaubermilch.**

Das Madchen Heike besucht die vierte KJasse. Sie lernt nicht sehr gut und im Diktat bekommt sie oft eine Vier, sie liest auch nicht sehr gut und rechnet nicht immer richtig. Sie will aber nicht fleißig sein, sie sucht nach Zaubermilch.

Die Zaubermilch hilft gute Noten bekommen. So sagt ihr Freund, Herr Piel.

Herr Piel ist alt. Er will Heike helfen und ihr die Zaubermilch schenken. Aber Heike muss ihm zuerst aus einem Buch zwei oder drei Seiten vorlesen.

Doch Heike kann das nicht und muss zu Hause üben. So muss sie jeden Tag über dem Buch sitzen und lesen. Dann bekommt sie die Zaubermilch. Jetzt kann sie schon gut lesen. Oh, wie schön ist das! Die Zaubenmilch hilft!

Jetzt besucht Heike Herrn Piel wieder. „Kann die Zaubermilch auch im Rechnen helfen?" fragt sie ihren Freund.

„Ja, aber um sie zu bekommen, muss man zuerst zehn Rechenaufgaben machen und das Einmaleins (таблица умножения) lernen.

Heike arbeitet jetzt viel. Die Mutter ist froh. Die Lehrerin und die Schulfreunde sind auch froh. „Sie liest wie eine Lehrerin und rechnet wie eine Rechenmaschine!" sagt Werner.

Werner lernt auch nicht sehr gut Heike erzählt ihm uber die Zaubermilch und über Herrn Piel:„Die Zaubermilch hilft dir. Du musst nur alles machen, was Herr Piel dir sagt"

Wie meint ihr? Was hilft dem Mädchen? Die Zaubermilch?

В приведенных упражнениях нашли отражение те факторы, которые предопределяют динамику ситуации опосредованного общения, возникаю­щей в процессе обучения чтению: экспозиция, включающая коммуникатив­ную задачу чтения, информативные и доступные для понимания тексты, отбывающие обстоятельства, представляющие интерес для учащихся, ин­дивидуализированный характер заданий и указание на поиск возможной сферы применения полученной информации.

**Литература**

1. Артемов В. А Психология обучения иностранным языкам. - М, 1969. – 142c.
2. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиций целей и задач // Иностр. языки в шк. -№5.-167c.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь//Собр. соч. в 6 томах. — М., 1982.— Т. 2. Проблемы общей психологии. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М.: Просвещение, 2008. — 500 с.
4. Иностранные языки в школе. – 1986.-№3. – 112c.
5. Пегачева. З.А. «Некоторые психологические вопросы обучения устному переводу» М.,1983–453 с.
6. Потебня А. А. Объяснения малорусских и сродных народных песен. Варшава. 1883–1887. Т., 381 с.
7. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов пед. вузов. — 2-е изд.— М.: Просвещение, 1998.— 231 с.
8. Фоломкина Т. Г. Обучение чтению: Текст лекций по курсу „Методика преподавания иностранных языков». — М., 1980.
9. Парандюк, О. Л. Роль чтения вслух в процессе обучения речевому общению на уроках английского языка в средней школе / О. Л. Парандюк, Г. В. Костецкая. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 46 (441). — С. 127-129. — URL: https://moluch.ru/archive/441/96462/.