

ВОЗМОЖНОСТИ ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

Н.О. Золотова

*Доктор филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории языка, перевода и французской филологии
e-mail: Zolotova.NO@tversu.ru*

Д.Я. Новикова

*Кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры теории языка, перевода и французской филологии
e-mail: Novikova.DJ@tversu.ru*

Тверской государственный университет

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой чтения как сложного вида человеческой деятельности. Обсуждаются разные уровни чтения и технологии чтения, способствующие пониманию прочитанного. Специальное внимание уделяется применению техники медленного чтения при работе с аутентичным иноязычным текстом художественной литературы в учебной аудитории. Текст рассматривается в качестве инструмента понимания, стоящей за текстом реальности, а также как материал для формирования языковой культуры и развития лингвокультурной компетенции искусственных билингвов.

Ключевые слова: *медленное/быстрое чтение, скорочтение, понимание, аутентичный художественный текст, другая культура, (мета) грамотность, опыт работы с иноязычным художественным текстом.*

Среди культурно-ориентированных подходов в практике преподавания иностранного языка особое внимание уделяется межкультурному подходу. В качестве опоры для развития способности анализировать сопоставляемые культуры, предлагается рассматривать аутентичный художественный текст, работа с которым способствует формированию культурной осведомленности как основы понимания.

Принимая во внимание дискуссионность вопроса о том, какой текст в учебной ситуации можно отнести к категории аутентичного, остановимся на широкой трактовке Д. Хармера, который под аутентичным текстом понимает текст, изначально написанный для носителей языка носителями этого языка [Harmer 2012: 146]. Таким образом, иноязычный текст художественной литературы может рассматриваться с методической точки зрения как аутентичный.

Как отмечает Н.В. Кулибина, чтение художественной книги, литературного произведения – это особый вид коммуникации художественного (эстетического) общения, это частный случай межкультурной коммуникации (межкультурная художественная

коммуникация) [Кулибина 2021: 136]. В условиях межкультурной художественной коммуникации происходит так называемое текстовое взаимодействие между автором и читателем. Задача преподавателя иностранного языка состоит в том, чтобы содействовать этому взаимопониманию.

Работа с текстами рассматриваемого типа в процессе обучения иностранному языку оказывается тесно связанной с проблемой чтения (и понимания) в целом, проблемой, активно обсуждаемой наряду с особенностями современной информационной культуры и изменением роли книги и чтения в современном мире. Важным представляется замечание Д.А. Леонтьева о том, что «смысл чтения (и смысл культуры) коренится за пределами литературы и культуры. Этим смыслом является порождение внутреннего мира и пространства возможностей, опора на которые придает человеку большую степень независимости от нудительных (М. Бахтин) требований фактически данного» [Леонтьев 2006: 20].

Отношение человека к книге в разные эпохи изучается в русле направления, которое в западной философии называется антропологией чтения. В. Подорога кратко охарактеризовал каждый из четырех уровней чтения, которые выделяются философами: первый – информационный шум, когда информация потребляется, независимо от того, что она несет с собой. Второй – «быстрое» чтение, чтение массовой банальной литературы: детективов, женских романов. Такое чтение и такие книги возникли с появлением рынка приблизительно в середине XIX века. Третий – «медленное» чтение, которое включает понимание прочитанного. Перечитывание и письмо – часть «медленного» чтения. И четвертый, специальный уровень – «сверхмедленное» чтение, разработка методов изучения различных текстов [Дискуссия... [http](#)].

Уровень медленного чтения активно обсуждался в середине прошлого века в противопоставлении с модной практикой быстрого чтения как специальной технологией, направленной на получение большого объема информации с минимальными затратами времени.

Н.Я. Эйдельман использовал термин «медленное чтение» при рассмотрении особой техники чтения, направленной на повышение качества понимания прочитанного. Автор писал в 1978 году о том, что «не смеет спорить с набирающими популярность курсами быстрого чтения и считает их прогрессивными» [Эйдельман [http](#)]. Однако отметил, что сохраняет свое мнение при условии, если также будут признаны курсы медленного чтения. «Медленное чтение – это старинный термин: это такая ситуация, когда читатель не только скользит по поверхности стиха, повести, романа (впрочем, по поверхности прекрасной!), но и погружается в изумительные глубины» [там же]. Приоритетом медленного чтения остается «остановка у слова или стиха», что конечно возможно лишь при

чтении художественных текстов. По мнению автора, «медленное чтение классиков, ... – и есть самое быстрое, то есть эффективное, а быстрое – самое медленное, нерентабельное» [там же].

В этой связи необходимо пояснить частую ссылку адептов скорочтения на слова Л.С. Выготского о том, что «скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения» [Выготский [http](#)]. Дело в том, что корреляция скорости чтения и понимания в трактовке Л.С. Выготского рассматривается на уровне так называемого «молчаливого чтения» (чтения про себя), то есть, когда навык чтения уже достаточно хорошо сформирован. В этом случае понимание обеспечивается за счет скорости «оперирования знаком» и «отнесения его к значению». Здесь возможна параллель с «беглым чтением», которое обсуждается в работе М. Вулф в ракурсе нейробиологии чтения, то есть с учетом того, «что происходит в нашей голове, когда мы читаем». Автор подчеркивает простоту своей трактовки понятия «беглость», отмечая, что «это вопрос не скорости, а способности использовать все специальные знания о слове, которые есть у ребенка (буквы, слова, модели букв, значения, грамматические функции, корни и окончания), достаточно быстро, чтобы осталось время подумать и понять» [Вулф 2020: 187].

Поэтому становятся очевидными характеристики непонимания при чтении по Выготскому, который связывал их с сосредоточенностью внимания, его «прикованностью» к каждому отдельному знаку, характерному для «громкого чтения вслух». Такое поведение наблюдается при недостаточно развитом навыке чтения.

Таким образом, техника медленного чтения в терминах Эйдельмана сохраняет свою ценность в отношении работы с художественным текстом, а ее эффективность понимается как полноценное понимание прочитанного вместе с эмоциональным переживанием понятого, что не имеет ничего общего с постулатами скорочтения, где эффективность – это полезность информации, а все остальное – ненужное.

Невозможно не согласиться с тем, что практика быстрого чтения с целью возможно более легкого извлечения информации, не годится для работы с лучшими образцами художественной литературы, так как «ведет к неспособности не только интерпретировать и оценивать авторский замысел и особенности его реализации в лингвистическом и эстетическом плане, но и просто понимать содержание произведения во всей его полноте» [Гюббенет 2010].

Медленное, филологическое чтение в учебной ситуации может быть реализовано с помощью ряда приемов, среди которых анализ вертикального контекста занимает достойное место. Понятие вертикального контекста было предложено И.В. Гюббенет для обозначения особого рода историко-филологической информации, содержащейся в аутентичных/иноязычных текстах художественной литературы, которые

предназначены для таких видов учебной деятельности, как «домашнее чтение», «аналитическое чтение» и т.п. Детальное рассмотрение цитат, аллюзий, разнообразных бытовых, исторических, политических, социальных и прочих реалий, то есть всего объема прецедентных единиц, встречающихся на страницах художественного произведения, составляет суть анализа вертикального контекста, который может дополняться анализом контекста горизонтального, направленного на обсуждение стилистических приемов и выразительных средств.

Обучение такой технологии чтения направлено не только на обогащение фоновыми и лингвистическими знаниями читателя-студента, изучающего иностранный язык в искусственной среде, но способствует качественному пониманию читаемого.

Представляется также, что комментарии переводчика или методический комментарий к художественному тексту на языке оригинала для чтения в учебной аудитории также можно рассматривать как составляющую вертикального контекста. Н.В. Захарова [Захарова 2014] отмечает, что установка на качественное понимание инициирует студента-читателя обращаться к комментариям переводчика, которые направляют, изменяют, обогащают его проекцию текста.

Большинство текстов художественной литературы, которые привлекаются в качестве материала для изучения в аудитории, как правило, снабжено методическими комментариями составителей, которые могут быть нацелены как на снятие лингвистических трудностей, так и на разъяснение культурно-специфической информации. Обладая выраженной лингводидактической направленностью, комментарий составителя так же, как и переводческий комментарий, представляет собой, по сути, «готовый результат» освоения «чужой» лингвокультуры и обладает всеми признаками, типичными для метатекстов. На наш взгляд, проблема заключается именно в «готовом результате», который призван «облегчить» понимание читателя, имеющего дело с иноязычным текстом. Очевидно, что не всякое «облегчение» способствует развитию способности понимать, о чем идет речь в тексте и что хотелось сказать автору «между строк».

Следует разграничивать комментарии, которые снимают трудности лексико-грамматического характера и комментарии, расширяющие информационно-культурное пространство текста, влияющее на глубину понимания читателя-билингва, что помогает ему установить связь между текстом художественного произведения и отраженной в нем «атмосферой» или «духом эпохи». Что касается лексико-грамматических трудностей, то «готовое решение» составителя нужно рассматривать скорее как «медвежью услугу», чем помощь в снятии преграды к пониманию. Преодолевать такие сложности следует самостоятельно путем семантизации «темных мест» с опорой на лексикографические источники

и с последующим обсуждением в аудитории. В таком случае рефлексия носителя учебного билингвизма не только не снимается, но, наоборот, активизируется, что, в конечном счете, приводит к полному, подлинному и неискаженному пониманию художественного текста на языке оригинала и приучает к поиску смыслов, заложенных автором текста.

Таким образом, трудности, сопряженные со стратегией медленного чтения, связаны, прежде всего, с преградами лексического характера: установка на знание «всех слов» в тексте замедляет темп чтения в сравнении с родным языком, так как требует постоянного обращения к словарю.

Дефицит слов – наиболее типичная проблема в ситуации учебного билингвизма, в частности при работе с литературным произведением, относящимся к другой культуре. При этом возникает другая опасность, а именно обработка текста «с неправильной перспективы собственной культуры» [Павлычко 2006: 213]. При таких действиях с текстом большая часть чуждой культуры останется непонятой, но «эти необработанные «остатки» не должны восприниматься негативно как препятствия. Наоборот, они могут восприниматься как феномены, сообщающие новые знания, как встреча с другим, как интересное, захватывающее. Чуждое, также непонятое чуждое, которое может принимать черты экзотического, в состоянии увлечь» [там же]. Преодоление лексических преград и трудностей, связанных со знаниями о чужой культуре, гарантирует интеллектуальное удовольствие и выход на перспективы дальнейшего понимания и оценивания понятого.

Здесь уместно обратиться к «проблеме расширенного понимания грамотности», суть которой, по мнению Д.А. Леонтьева, заключается «не только в навыках понимания слов и словосочетаний, мыслей, образов, выраженных в тексте, но и в навыке воссоздания реальности. Отдельный уровень грамотности (можно назвать его уровнем «метаграмотности») – грамотность по отношению к реальности, способность определять, как данный текст соотносится с реальностью, несет ли он в себе содержание документальное или фикциональное. Без этого невозможна ориентировка в реальности – главная функция, которую выполняет текст» [Леонтьев 2006: 18]. С этой точки зрения, особая роль чтения осознается «как механизм расширения представлений о возможностях, о возможных мирах, не только о том, что достоверно существует в той практической действительности, в которой я живу, но и в том, что может быть другим» [там же: 19].

Последовательный опыт работы с иноязычным художественным текстом предполагает актуализацию различных компетенций, в числе которых О.А. Павлычко называет: 1) компетенцию анализа и понимания, требующей методических навыков, таких как применение стратегий вопросов, техник анализа и т.п.; 2) компетенцию понимания,

подразумевающую понимание многозначности, умение воспринимать тексты другой культуры и т.п.; 3) компетенцию высказывания, связанную с умением излагать свою позицию устно или письменно по поводу литературных текстов и т.п.; 4) компетенцию мнения, в основе которой лежит умение обосновывать свое мнение, защищать или, наоборот, изменять его и т.п. [Павлычко 2006: 313].

Таким образом, в условиях языкового факультета по-прежнему актуально грамотное обучение чтению, которое совмещает технологию «медленного чтения» с «остановками» перед словами, реалиями и комментариями и в то же время сохранение «быстрого темпа чтения» (Л.С. Выготский), связанного с «расширением объема чтения» (Г.И. Богин). В этом случае не придется наблюдать нарушение баланса между навыками восприятия и порождения речи, поскольку «... чтение не только успешно совмещается с работой над сохранением и улучшением навыков устной и письменной речи, но и взаимодействует с ними до такой степени, что нередко стирается грань между рецептивным и продуктивным способами владения той или иной частью языковой субстанции» [Богин 2009: 213].

Становится очевидным тот факт, что материал художественного произведения больше, чем какой-либо другой материал в условиях искусственной языковой среды дает студентам широкие возможности к порождению собственных мыслей по поводу прочитанного, а также стимулирует процесс поиска обучаемыми языковых средств и форм для адекватного выражения идей, чувств и переживаний на основе имеющихся речевых навыков в процессе «разговаривания» [Матрон 2002].

Библиографический список

Богин Г.И. Обильное чтение и начитанность на изучаемом языке (к группе компонентов «насыщенность: лексика») // Обретение способности понимать: работы разных лет. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. Т.1. С. 210 – 223.

Вулф М. Пруст и кальмар: Нейробиология чтения. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2020. 384 с.

Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология развития человека. М., 2005 [Электронный ресурс]. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc-razv-chel-4-istoriya-razv-itiya_vysshyh_psih_funkciy.pdf (дата обращения: 01.03.2022).

Губбенет И.В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. М.: URSS, 2010. 208 с.

Дискуссия Валерия Подороги, Анны Наринской и Бориса Куприянова о чтении [Электронный ресурс]. URL: <https://syg.ma/@tortugabookshop/pro-sliesh-chtieniie-diskussiia-valierii-podor>

oghi-anny-narinskoi-i-borisa-kupriianova-o-ctienii (дата обращения: 01.03.2022).

Захарова Н.В. Роль комментируемого слова в проекции текста читателя: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь: Твер. гос. ун-т. 2014. 15 с.

Кулибина Н.В. Методика обучения чтению художественной литературы. М: Флинта, 2021. 302 с.

Леонтьев Д.А. К философии чтения: текст, реальность и возможности // Поверх барьеров: человек, текст, общение: Тезисы научной конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 16–23.

Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка. М.: Флинта-Наука. 2002. 198 с.

Павлычко О.А. Чтение литературных произведений в процессе преподавания иностранного языка // Поверх барьеров: человек, текст, общение: Тезисы научной конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 311–314.

Эйдельман Н.Я. Учитесь читать! [Электронный ресурс]. URL:<http://vivovoco.ibmh.msk.su/VV/PAPERS/NYE/READ.HTM> (дата обращения: 01.03.2022).

Harmer J. How to Teach English – Edinburgh Gate: Pearson Education Limited. 2012. 288 p.