

3. Вища освіта в Україні: навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
4. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: Просвещение, 2004. – 236 с.
5. Михальченко М. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: монографія / М.І. Михальченко, В.П. Андрущенко, О.І. Бульвінська та ін.; Акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – К.: Пед. думка, 2007. – 223 с.
6. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти МОН України, 2004. – 24 с.

УДК 811.111 - 13'243

СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ МОДЕЛІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Галустова К. Г., аспірант

Запорізький національний університет

Стаття присвячена аналізу стану проблеми створення інтегрованого курсу викладання англійської мови та літератури в зарубіжній методиці викладання англійської мови як іноземної. Розглянуто методичні моделі роботи з художнім текстом М.Н. Лонга, У. Неша, М.Х. Шорта та К.Н. Кендліна, спрямовані на підвищення рівня мовної компетенції учнів. Визначено головні аспекти інтеграції літературного компонента до курсу навчання англійської мови.

Ключові слова: читальська реакція на художній текст, інтерпретація, інтеграція літературного компонента, літературність, функціональний стиль

Галустова К.Г. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА / Запорожский национальный университет, Украина

Статья посвящена анализу состояния проблемы создания интегрированного курса преподавания английского языка и литературы в зарубежной методике преподавания английского языка как иностранного. Рассмотрены методические модели работы с художественным текстом М.Н. Лонга, У. Неша, М.Х. Шорта и К.Н. Кендлина, направленные на повышение уровня языковой компетенции учащихся. Определены основные аспекты интеграции литературного компонента в курс обучения английскому языку.

Ключевые слова: читательская реакция на художественный текст, интеграция литературного компонента, литературность, функциональный стиль

Galustova K.G. THE MODERN MODELS OF THE STUDY OF LITERARY TEXT / Zaporizhzhya national university, Ukraine

The article deals with the investigation of the problem of creation of the integrated English language and literature curriculum in foreign methodology of teaching English as a foreign language. The models of processing literary text by M.N. Long, W. Nash, M.H. Short and C.N. Candlin aimed at advance of the level of the language competence of students are examined. The model of developing a learner's response to literary text which provides the interaction between teacher and learner, improves language skills and develops creativeness is presented. The paraphrasing method as means of study of literary vocabulary and analysis of the language of belles-lettres is described. The article touches upon the question of the status of the language of belles-lettres as an independent functional style, which entails the investigation of the process of reading and interpretation of the literary text.

Key words: reader's response to literary text, interpretation, integrated language and literature curriculum, literariness, functional style

«Роль художньої літератури у вивченні іноземної мови – проблема, що не має на сьогоднішній день єдиного вирішення» [2, с. 118]. Питання інтеграції текстів художньої літератури до курсу викладання англійської мови як іноземної в рамках вітчизняної методики залишається відкритим, внаслідок його недостатньої вивченості. У сучасній зарубіжній методиці вивченню художнього тексту присвячені роботи таких лінгвістів й методистів, як М.Н. Лонг (M.N. Long) [6], У. Неш (W. Nash) [3], М.Х. Шорт (M.H. Short) [3], К.Н. Кендлін (C.N. Candlin) [3], Г.Дж. Уіддоусон (H.G. Widdowson) [7], К.Дж. Брумфіт (C. J. Brumfit) [3, 4], Р.А. Картер (R.A. Carter) [3, 5, 6, 7], Д.Х. Обрехт (D.X. Obrecht) [1] та ін. Роботи зазначених дослідників надають різні погляди як на валоративний аспект залучення художнього тексту до процесу навчання мови, так і на методику їх опрацювання.

Метою даної статті є аналіз стану вивченості проблеми створення інтегрованого курсу викладання англійської мови як іноземної, розгляд окремих методичних моделей роботи з художнім текстом та визначення їх ролі в оптимізації процесу навчання.

Головною проблемою, вирішенню якої присвячена методика М.Н. Лонга, є проблема отримання читацької реакції на художній текст («a response»). Автор вказує на два фактори, які унеможливають її виклик. По-перше, надмірне застосування структурного підходу до навчання мови з акцентом на коректності граматичних форм, механічним повторенням певних мовних структур, вживанням обмеженого лексичного набору тощо. По-друге – відсутність сформованої методологічної бази у використанні літературних текстів для навчання англійської мови як іноземної. Причину появи названих факторів М.Н. Лонг вбачає у викладанні мови окремо від літератури. Він стверджує, що використання літературних текстів у навчанні мови допомагає формуванню мовної компетенції учнів, тому пропонує розмежовувати тексти, спрямовані на опрацювання конкретних мовних аспектів, та художні тексти. У першому випадку учень, засвоюючи певні лінгвістичні моделі, залучає їх до своєї когнітивної системи і таким чином підвищує рівень вивчення мови. Такий тип тексту, на думку М.Н. Лонга, не продукує появи реакції читача. Робота ж з художнім текстом потребує наявності інтерпретації, що безпосередньо передують цій реакції.

Вказуючи на особливості викладання англійської мови як іноземної, М.Н. Лонг зауважує, що під час аналізу тексту викладач повинен застосовувати низку завдань різного рівня в такій послідовності, яка максимально сприяє формуванню читацької реакції учнів. Однак М. Н. Лонг відзначає, що викладач повинен відчувати ту межу, за якою ця реакція переходить у відповіді на запитання суто мовного характеру. Читацька реакція являє собою оціночне судження, тому «учні повинні бути зацікавленими в самому тексті і розуміти, що всі завдання є лише засобом, який цю зацікавленість породжує» [3, с.53].

Формування мовної компетенції через отримання читацької реакції здійснюється шляхом запровадження моделі опрацювання художнього тексту, яка передбачає аналіз мови («language») задля виявлення так званої "літературності" («literature»). Дана модель передбачає активізацію п'яти інформаційних каналів формату "викладач-учень" і трьох інформаційних каналів формату "учень-викладач", які корелюють і частково збігаються.

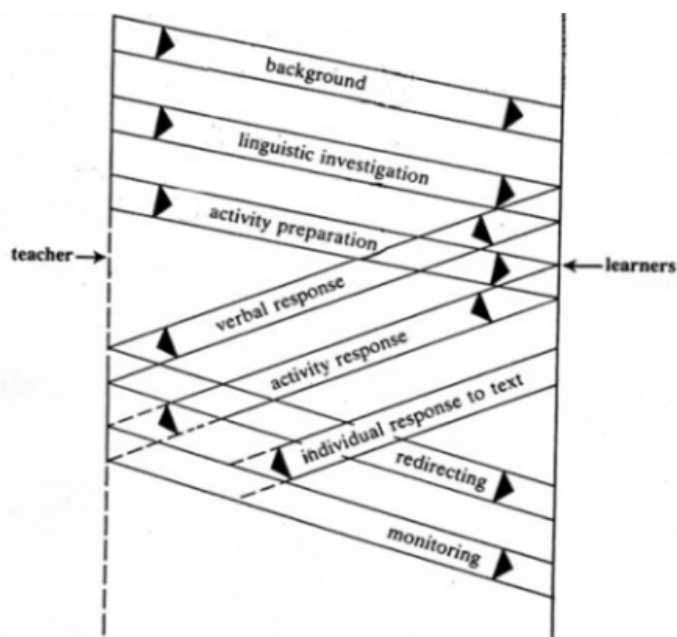


Рис. 1. Модель опрацювання художнього тексту за М.Н. Лонгом

Перший канал із домінантою викладача, позначений М.Н. Лонгом як «фонова інформація» («background»), передбачає надання додаткової інформації, яка повинна бути невеликого обсягу, доречною і мати до тексту безпосереднє відношення. Другий канал із домінантою викладача позначається як «лінгвістичне дослідження» («linguistic investigation») і носить дослідницький та аналітичний характер замість простої трансляції інформації. Це призводить до взаємодії обох сторін і покращує розуміння учнями мовних засобів передачі авторської ідеї та його власної точки зору. Третій інформаційний канал із домінантою викладача – «підготовчий» («activity preparation») – повністю орієнтований на учня. Роль викладача полягає в постановці завдання і в подальшій організації його виконання переважно в групах. При цьому викладач здійснює моніторинг перебігу діяльності учнів. М.Н. Лонг уточнює, що «підготовчий» канал викликає два типи зворотного зв'язку. Один з них –

«лінгвістичний» («verbal response») є результатом роботи в межах тексту, інший – «творчий» («creative response») – передбачає виконання завдань із використанням певних креативних стратегій.

Перший інформаційний канал із домінантою учня, позначений як «лінгвістичний» («verbal response»), передбачає відповідь учня на запитання і виконання завдань у рамках тексту або постановку таких запитань. Другий канал – «діяльнісний» («activity response») – представляє виконання учнем певних завдань лінгвістичного («verbal»), творчого («creative») характеру. М.Н. Лонг зауважує, що результати діяльності учнів на даному етапі не завжди досягають викладача, особливо коли декілька груп працюють одночасно і викладач здійснює моніторинг однієї з них. Третій канал – «особистої реакції» («individual response to text») – демонструє формування в учнів, внаслідок отриманих під час роботи стимулів, власних оціночних суджень. М.Н. Лонг вважає, що особиста читацька реакція ніколи не досягає викладача і проявляється опосередковано – через характер виконання певних завдань.

Інформація, що надійшла до викладача через представлені канали, спричиняє, у свою чергу, відкриття наступних двох каналів із домінантою викладача, які М.Н. Лонг позначає як «зворотний відгук» («redirecting») та «моніторинг» («monitoring»). Автор відзначає, що, традиційно, даний канал має вигляд коментарів викладача по закінченні роботи, що не приносить користі учням у зв'язку зі згасанням первинної реакції.

Загалом, М.Н. Лонг наводить аргументи на користь інтеграції художньої літератури до курсу викладання англійської мови як іноземної з урахуванням запропонованої ним моделі зі стимулювання читацької реакції. По-перше, художні тексти є автентичними, і обидва інформаційні канали учня передбачають відповідну мовну діяльність, що відсутня у випадку зі штучно сконструйованим текстом. По-друге, сучасна методологія навчання іноземної мови базується на застосуванні комунікативного підходу в навчальному процесі, який передбачає групові і партнерські форми роботи.

Виконання спеціальних завдань, побудованих на автентичному тексті, сприяє набагато більш продуктивній реалізації «діялісного» каналу учня. Оскільки головною метою залучення художніх текстів до процесу навчання мови є формування мовної компетенції учня, М.Н. Лонг вважає, що лінгвістичне дослідження таких текстів є такою ж мірою здійсненням, як і у випадку зі штучно створеним текстом, з тією різницею, що робота з художнім текстом є більш привабливою для учнів з огляду на викликану ним реакцію. Лінгвістичний аналіз літератури сприяє розвитку пошукових технологій виведення значення з контексту, механізмів виведення другорядного та виділення лексичних одиниць, що ускладнюють розуміння. Головним аргументом на користь інтеграції художніх текстів до процесу навчання мови М.Н. Лонг вважає відкриття каналу «творчого відгуку» учня, оскільки він створює природні можливості використання мови в різних формах. Окрім цього, «мова художньої літератури допомагає подолати обмеженість навчального процесу, який регулюється викладачем та сприяє формуванню в учнів почуття мови» [3, с.59].

Вирішення проблеми формування мовної компетенції учня У. Неш вбачає у перифразі елементів «літературності» в мові. Він зазначає, що у випадку з художніми текстами важливим є сам процес перифразу, а не його кінцевий продукт як інший окремий текст. У. Неш відзначає, що референти лексичних одиниць літературного тексту в більшості випадків не є тотожними «ідеї» («resonance»), яка реалізується в контексті, тому, перефразуючи референти, читач отримує текст, який не відповідає задуму автора. Однак дослідник вказує на той факт, що виразити якимось іншим способом «ідею» також неможливо. Проте У. Неш йде від зворотного: чим краще читач розуміє недосконалість та викривленість продукту перифразу, тим пильнішою є його увага до вихідного тексту (оригіналу); розуміючи марність намагання перефразувати художній текст, учень прагне визначити, що саме було втрачено, і таким чином залучається до дослідження літературного вокабуляру. Виконання такого виду роботи сприяє, за ствердженням У. Неша, виникненню почуття мови.

Перефразування художніх текстів є, здебільшого, складним завданням, оскільки вимагає певного рівня мовної підготовки. Завдання ж з перифразу, за виразом У. Неша, «зачатків літературності» («encapsulations of literariness»), що містяться у так званій «звичайній мові» («ordinary language») (прислів'я, приказки, крилаті фрази, народна мудрість тощо), як правило, не викликають в учнів особливих труднощів. Завдяки цьому даний вид завдань сприяє формуванню уявлень про сутність мови художньої літератури та її прояви безпосередньо в дискурсі. За припущенням У. Неша, усі інакомовні вислови є плурицентричними за структурою і змістом, що зумовлює появу відповідних інтерпретацій («response»). У процесі перифразу учень намагається розширити вербальні, а звідси й змістові, рамки наданої фрази чи висловлювання, що є показником певного рівня літературної компетенції. Інтерпретація, як зазначає У. Неш, зазвичай має напрямок від окремого до загального, при цьому учні визначають релевантність як специфікованих, так і генералізованих версій, вказуючи на залежність їх використання від контексту. Таким чином, учні усвідомлюють, що за своїм характером інакомовні вислови, незалежно від діапазону застосування, належать до мови художньої літератури («literary discourse»). Проте, чим більш широкий діапазон застосування фрази/висловлювання передбачає

інтерпретація, тим повніше відображається багатовалентна сутність («resonance») мови художньої літератури.

У своєму дослідженні У. Неш виділяє два види перифрази: описовий («explanatory/interpretative») та імітаційний («mimetic/parodic»). Описовий передбачає передачу смислу фрази/висловлювання іншими лексичними одиницями (охарактеризований вище) і може бути використаний з метою розробки концепту «мови художньої літератури», усвідомлення її художньої цінності; завдання з описового перифразу застосовуються також в якості мовних дрилів. Імітаційний здійснює дослівне заміщення членів, що, як відзначає сам дослідник, часто створює комічний ефект, повністю виключає контекстуальну обумовленість значення, зводячи діапазон застосування фрази/висловлювання до нуля, – таким чином втрачається багатовалентність, як властивість мови художньої літератури, або «літературності», за словами У. Неша. Однак дослідник зауважує, що такий вид перифрази також є корисним, оскільки формує почуття функціонального стилю мови, а, отже, розширює вокабуляр учня, розвиває логічне мислення.

Зазначені вище аспекти є складовими рівня загальної мовної компетенції учнів, який, на думку М.Х. Шорта та К.Н. Кендліна, залежить від сформованості їхніх вмінь в інтерпретації художнього тексту. Для вивчення її специфіки дослідниками було розроблено курс для викладачів англійської мови та літератури.

Магістральна лінія курсу полягає в об'єднаному вивченні мови та літератури, реалізація якої спирається на чотири принципи організації процесу. Перший принцип полягає в тому, що увага інтерпретатора повинна концентруватися на самому тексті. Значення історії літератури для розуміння тексту є, на думку дослідників, перебільшеним: у більшості випадків вона витісняє вивчення безпосередньо самих текстів. М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін дотримуються думки, що знання біографії автора або «фонових знань про культуру» («background cultural knowledge») не є настільки важливим в інтерпретації художнього тексту, як прийнято вважати, а останні, навіть спричиняють виникнення культурних стереотипів та необґрунтованих суджень. Замість цього автори курсу пропонують надавати учням більш специфіковані знання стосовно окремого тексту: знання «конкретного соціального контексту» («particular social situation») викладених фактів, а також соціальних реалій локального рівня («small-scale social facts»). Таким чином, дослідники пропонують надавати тільки ту інформацію, яку, за їх словами, підказує сам текст («prompted by the texts themselves»). Однак така позиція, на нашу думку, є певним обмежувачем у розумінні змісту тексту, оскільки додаткова інформація, на яку вказує сам текст, є лише тією частиною, яку міг ідентифікувати для себе як таку читач, тобто вона не є повним обсягом цієї інформації в тексті, і те, що читач ідентифікував для себе як зрозуміле, насправді може виявитись такою ж невідомою реалією. Така позиція дослідників перекликається з моделлю М.Н. Лонга, також орієнтованою на аналіз виключно тексту. Виділення текстових «підказок» в опозиції до «зрозумілого» в тексті відповідає за своїм принципом механізмам вилучення другорядної інформації.

Другий принцип, на якому базується курс М.Х. Шорта та К.Н. Кендліна, передбачає поєднання компонентів мови та літератури в рамках інтегрованого навчального курсу та їх взаємопосилення. Дослідники зазначають, що на початку ХХ століття викладання англійської літератури для іноземців спиралося на класичні художні тексти, виходячи з припущення, що безперервне знайомлення з найкращими зразками використання англійської мови відіб'ється на рівні їх мовної компетенції. Однак той факт, що аналіз таких текстів виявився складним, що класичні тексти за своєю мовною організацією є відмінними від сучасної англійської мови, а також те, що навіть тексти сучасних авторів представляють проблему для розуміння, оскільки письменники часто порушують норми писемного мовлення задля реалізації власних естетичних цілей, спричинив зникнення літературного компонента з навчального курсу, художні тексти почали підмінятися «штучними», представленими у формі діалогів та оповідань, які імітували форму, проте не мали ніякої літературної цінності. З огляду на ситуацію, що склалася, М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін наводять власні аргументи на користь відновлення інтегрованого курсу викладання мови та літератури. По-перше, лінгвістично відокремити літературу від інших функціональних стилів дуже складно, а тому не існує апіорного аргументу на користь виключення літератури з курсу навчання іноземної мови. По-друге, хоча, з точки зору викладача, мова та література є відмінними одне від одного, учені, для якого «література також є мовою» [3, с. 91], може не поділяти такої точки зору. По-третє, література виступає джерелом задоволення для учнів – важливого фактора у навчальному процесі, завдяки якому вона може бути корисною в навчанні мови.

Наступним аргументом є те, що в художньому тексті часто реалізується певна кількість різних функціональних стилів мови, у результаті чого, їх використання сприятиме розвитку в учнів почуття різних мовних стилів та розуміння їх значення. Таким чином, розробники курсу пропонують проводити так звані «домінантні заняття». Наприклад, заняття з домінантою в мові, які включають у себе етап дослідження художніх текстів із метою виявлення труднощів процесу читання взагалі і художньої літератури, зокрема, та заняття з домінантою в літературі, які включають лінгвістичний аналіз тексту, що застосовується в попередньому типі заняття.

Третій принцип передбачає розуміння викладачами та учнями процесів, які протікають під час читання. М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін використовують під час перебігу курсу компетентність викладачів з даної проблеми. Четвертий принцип полягає у взаємопов'язаному розвитку навчальних програм школи та вищих навчальних закладів. Автори курсу відзначають, що знання, вміння і навички випускників шкіл, зазвичай, не відповідають вимогам університетів та коледжів. Випускники шкіл часто мають «убогі» знання з мови і мізерний досвід читання цільного тексту (художнього чи «нехудожнього» («non-literary»)), а, навчаючись у вищому навчальному закладі, часто не отримують як належних знань з мови, так і завдань на відпрацювання читацьких вмінь. Вихід зі становища, що скалося, М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін вбачають у створенні програми, яка охоплює обидва рівні навчання.

Курс розраховано на чотири тижні, наприкінці кожного організовуються семінари, в ході яких невеликі групи учасників розробляють власні ідеї, пропозиції, матеріали і обмінюються ними між собою. До структури курсу не включено блок, пов'язаний із розглядом «традиційних» підходів до викладання англійської літератури та літературної критикою («practical / literary criticism»), оскільки, на думку його авторів, це тільки б дублювало аналіз тих підходів, з якими викладачі вже знайомі. Програма складається з трьох паралельних блоків.

Перший блок курсу передбачає стилістичний аналіз художніх текстів: поезії, прози, драми. Таке змістове наповнення М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін пояснюють тим, що, оскільки стилістичний аналіз є складовою лінгвістичного підходу до вивчення художнього тексту, це практично реалізує філософію об'єднаного вивчення мови та літератури.

Наступний блок присвячено феномену «читання іноземною мовою». Його зміст сфокусовано на трьох компонентах феномена: продукт (результаті) читання, процесі читання та труднощах, з якими стикаються учні у процесі читання. Вивчення процесу отримання читачем продукту його діяльності передбачає розгляд поняття рівнів значення («levels of meaning»), які можуть бути виведені з тексту та зазначення співвідносності отриманих рівнів зі ступенем розвитку читацьких вмінь. Зміст другого компонента полягає в дослідженні процесу читання і читацьких стратегій, що застосовуються, у той час, як реалізація третього компонента передбачає впровадження результатів дослідження в методику навчання читання і використання їх при розробці й вдосконаленні відповідних вправ і завдань. Головна ідея даного блоку полягає в доведенні доцільності вивчення художніх текстів та співставленні процесів, що протікають під час читання художньої літератури, з процесами, залученими до читання «нехудожніх» («non-literary») текстів.

Третій блок розробленого курсу є спробою прикласти принципи розвитку й вдосконалення навчального процесу до процесу навчання літератури на макро- і мікрорівнях. Авторами підкреслюється необхідність інтеграції таких компонентів навчання, як мета, методи, зміст, оцінка до перших двох блоків курсу. Так, зокрема, наголос робиться на зумовленості структури курсу кінцевою метою учня та його процесом навчання, при цьому окрема увага приділяється підвищенню рівня загальної мовної компетенції та розвитку й вдосконаленню вмінь читання іноземною мовою. З огляду на це, М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін вважають за необхідне на макрорівні сконцентрувати увагу радше на самому учні, який, за словами дослідників, визначає характер змісту навчального процесу, аніж на включенні до даного змісту того або іншого письменника через те, що він належить до класичних представників певного періоду та інші причини. На мікрорівні здійснюється вивчення ряду стратегій, що застосовуються під час викладання літератури в рамках навчання англійської мови як іноземної.

Загалом, як зазначають М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін, даний курс спрямований на впровадження послідовного підходу до інтегрованого викладання англійської мови та літератури як іноземної. Підводячи підсумки проведеної серії занять, М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін зупиняються на проблемі існування мови художньої літератури, оскільки твердження авторів про відсутність такої є одним з аргументів на користь залучення художніх текстів до процесу навчання мови. Як вважають дослідники, лінгвістично складно розрізнити мову художньої літератури від інших функціональних стилів мови, оскільки, всупереч поширеній думці, не відомо жодної мовної властивості чи властивостей, притаманної виключно художньому тексту. У цьому, стверджують М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін, вони ще раз переконалися під час порівняння мови поетичних текстів з мовою реклами. У результаті виявилось, що риси, які традиційно пов'язують з поезією («рима, ритм, неоднозначність, метафора, паралелізм») і які зазвичай притаманні художнім текстам, зустрічаються також повною мірою і в рекламному дискурсі – настільки, що «учасники [семінарів] здійснюють аналіз рекламних текстів, застосовуючи підхід, який традиційно використовується при вивченні літератури, відзначаючи при цьому ефектність, поетичність, оригінальність мови, що вживається» [3, с. 107]. За словами М.Х. Шорта та К.Н. Кендіна, ці два «мовні жанри» («genres») мають багато спільного: спрямованість на запам'ятовування, емоційний ефект.

Ставлячи під сумнів існування мови художньої літератури, М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін зауважують, що, якщо б можна було позначити певний тип текстів як «художні», то скоріше у соціокультурних, ніж лінгвістичних рамках. Тому, говорячи про необхідність застосування порівняльного методу, що

передбачає зіставний аналіз художніх та «нехудожніх» текстів, дослідники, у той же час, є проти використання даного методу з метою розвитку в учнів «уявлення про природу мови художньої літератури як типу дискурсу» [8, с.73]. М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін стверджують, що кількісна різниця в поширеності певних мовних рис у художньому тексті в порівнянні з іншими типами текстів, яка виявляється під час емпіричної роботи, є лише кількісною, а не якісною. Окрім цього, якщо читач позначає певний текст як «художній», він намагатиметься розглядати його, вживаючи стратегії відмінні від тих, які б він застосовував під час опрацювання «нехудожнього» тексту: «і чим більш вмілим є читач у застосуванні таких інтерпретативних стратегій, тим вірогідніше його сприйняття конкретного тексту не стільки як «художнього» в неповажливому («non-honorigic») смислі (гарного чи поганого), а як цікавого («interesting») (а отже, принаймні, певною мірою гарного), особливо, якщо текст характеризується контекстуальною обумовленістю значення» [3, с.109].

Іншими словами, М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін стверджують, що у випадку, коли читач відчуває необхідність розглядати якийсь текст як «художній», він намагатиметься застосовувати ряд спеціальних інтерпретативних правил, і чим результативнішим буде таке їх застосування під час інтерпретації, тим вірогідніше, що текст набуває для дослідника певної цінності. Таке твердження, зауважують дослідники, хоча і є експериментальним, проте має свої плюси: по-перше, воно враховує наявні дані про мовну структуру художніх та «нехудожніх» текстів, по-друге, схематично зображує відношення між «поважливим» («honorigic») і «неповажливим» («non-honorigic») визначеннями літератури. Автори відзначають, що можливо використання читачем схожих інтерпретативних стратегій при опрацюванні текстів, що позначені ним як «нехудожні», однак, це не очевидно, і тому застосування запропонованого підходу в навчальному процесі вважається доцільним. Метою розробленого курсу є не просто дослідження спільних та відмінних рис структури і функцій художніх та «нехудожніх» текстів, а виявлення механізмів виведення значення при взаємодії з текстом. У результаті М.Х. Шорт та К.Н. Кендлін стверджують, що так само, як думка про те, що мова художньої літератури є лінгвістично відмінною від інших функціональних стилів мови, так і твердження, що читач, досліджуючи текст, позначений ним як «художній», використовує якісь відмінні шляхи аналізу, є спірним. Процес вирішення цього питання є, на думку вчених, шляхом розвитку пізнання сутності феноменів мови і літератури і відкриття ефективніших методів їх викладання.

Таким чином, сучасна методика викладання англійської мови передбачає інтеграцію літературного компонента до курсу вивчення мови. Формування мовної компетенції учнів за допомогою аналізу художнього тексту здійснюється, зокрема, шляхом отримання читацької реакції-інтерпретації (М.Н. Лонг), формування «почуття мови» (У. Неш), виявлення особливостей інтерпретації художнього тексту (М.Х. Шорт, К.Н. Кендлін).

М.Н. Лонг розглядає процес викладання англійської мови як такий, що базується на отриманні читацької реакції на художній текст. Засобом стимулювання цієї реакції є розроблена М.Н. Лонгом модель, що є альтернативою односпрямованому транслятивному процесу навчання. Реалізація принципу стимулювання читацької реакції активізує пошукову діяльність, формує навички самостійного лінгвістичного опрацювання текстової інформації, розвиває творчий потенціал учнів, що в сукупності сприяє розвитку мовленнєвих навичок і формуванню мовної компетенції.

Підвищення рівня мовної компетенції за допомогою техніки перифразу У. Неш вбачає в самому процесі, який у випадку з художніми текстами підвищує мовний рівень учнів через незчисленні спроби передати «ідею» автора відповідними референтами, унаслідок чого також розвиває почуття мови, а у випадку з «ordinary language» сприяє усвідомленню багатовалентності мови художньої літератури шляхом інтерпретації так званих «зачатків літературності».

Дослідження М.Х. Шорта та К.Н. Кендіна спрямовані на виявлення й аналіз особливостей структури і функцій художнього тексту, які свідчать про єдині інтерпретативні стратегії, що застосовуються читачем при роботі як з художніми текстами, так і з текстами інших функціональних стилів.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що подальше дослідження ролі художнього тексту у викладанні англійської мови як іноземної може бути проведено в напрямку розробки нових методичних моделей навчання мови з використанням літературних текстів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика преподавания иностранных языков за рубежом / [сост.: Е. В. Синявская, М. М. Васильева, Е. В. Мусницкая]. – М. : Прогресс, 1976. – 454 с.
2. Пахомова Т. О. Читання художньої літератури в контексті формування іншомовної компетенції / Пахомова Т. О. // *Studia Germanica et Romanica*. – 2004. – Т.1, № 1. – С.118-126.
3. Brumfit C. I. *Literature and Language Teaching* / Christopher Brumfit, Ronald Carter. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 289 p.

4. Brumfit C. I. Teaching Literature Overseas: Language-Based Approaches / C. I. Brumfit. – Oxford : Pergamon Press, 1983. – 139 p.
5. Carter R. Literary Text and Language Study / Ronald Carter, Deirdre Burton. – London : Edward Arnold, 1982. – 115 p.
6. Carter R. The Web of Words: Exploring Literature Through Language / Ronald Carter, Michael N. Long. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 188 p.
7. Carter R. The Language and Literature Reader / Ronald Carter, Peter Stockwell. – London: Routledge, 2008. – 320 p.
8. Widdowson H. G. Stylistics and the Teaching of Literature (Applied Linguistics and Language Study) / H. G. Widdowson. – London : Longman Pub Group, 1975. – 140 p.

УДК 37.036:796.012.656:792.8.–053.5

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА МОТИВАЦІЇ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВТІЛЕННЯ ТІЛЕСНИХ ПРОЯВІВ

Гончаренко Ю.В., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет

У статті, на основі аналізу педагогічної та мистецтвознавчої літератури, визначаються фактори, які сприяють формуванню естетичного ставлення молодших школярів до хореографічної діяльності та мотивації до естетичного втілення тілесних проявів.

Ключові слова: естетичне виховання, естетичне ставлення, молодші школярі, мотивація, хореографічна діяльність.

Гончаренко Ю.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МОТИВАЦИИ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОПЛОЩЕНИЮ ТЕЛЕСНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье, на основе анализа педагогической и искусствоведческой литературы, определяются факторы, которые способствуют формированию эстетического отношения младших школьников к хореографической деятельности и мотивации на эстетическое воплощение телесных проявлений.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетическое отношение, младшие школьники, мотивация, хореографическая деятельность.

Goncharenko J.V. FORMING AN AESTHETIC ATTITUDE OF YOUNGER STUDENTS TO CHOREOGRAPHIC PERFORMANCE AND MOTIVATION FOR THE AESTHETIC EMBODIMENT CORPORAL DISPLAYS / Zaporizhzhya national university, Ukraine

In an article based on an analysis of pedagogical and artistic literature, determined by factors that contribute to the formation of the aesthetic attitude pupils of initial classes to the choreographic activity and motivation on the aesthetic embodiment of bodily displays.

Key words: aesthetically education, aesthetic attitude, pupils of initial classes, motivation, choreographic activity.

На сучасному етапі розбудови національної школи, в умовах зміцнення та вдосконалення української державності особливого значення набуває проблема формування естетичної свідомості підростаючого покоління. Такий підхід зумовлений необхідністю задовольнити естетично-культурні, інтелектуальні та художньо-творчі інтереси дітей. Вирішення цих питань можливе за умов залучення дітей до мистецтва, зокрема хореографічного, яке має великі можливості впливу на особистість: у процесі хореографічної діяльності відбувається формування естетичної культури дитини, розвиток її емоційно-почуттєвої сфери, психофізичної свободи та творчої активності.

До проблеми естетичного розвитку учнів засобами хореографічного мистецтва зверталися сучасні науковці – Б. Мануйлів, О. Мартиненко, А. Шевчук та інші. У наукових роботах учених розкривається значення мистецтва танцю у вихованні естетичного смаку та формуванні навичок культури в життєдіяльності дитини. На їхню думку, у процесі хореографії в молодших школярів формується здатність сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в житті та мистецтві, виховується прагнення брати активну участь у створенні мистецьких творів.

Однак у контексті нашого дослідження важливим є розвиток у молодших школярів вмінь орієнтуватися в естетичних цінностях, судженнях, переживаннях, самостійно оцінювати та творчо використовувати їх у ході власної хореографічної діяльності. Саме тому мета статті полягає у виявленні чинників, що