

ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему:

Использование неадаптированных художественных произведений в обучении экстенсивному чтению учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка

основная образовательная программа магистратуры по направлению подготовки
45.04.02 «Лингвистика»

Исполнитель:

Обучающаяся 2 курса

Образовательной программы

«Теория обучения иностранным языкам и

межкультурная коммуникация»

очной формы обучения

Буланова Валентина Сергеевна

Научный руководитель:

к. п. н., доц. Седелкина Ю. Г.

Рецензент:

к. п. н., доц. Константинова С. И.

Санкт-Петербург

2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	10
1.1 Методика обучения экстенсивному чтению на иностранном языке... 10	
1.1.1. Соответствие формируемых умений чтения на иностранном языке требованиям ФГОС	11
1.1.2. Подходы к определению понятия аутентичного текста	13
1.1.3. Аутентичные материалы как средство обучения иностранному языку	17
1.1.4. Экстенсивное чтение как один из видов коммуникативного чтения	19
1.1.5. О разграничении понятий экстенсивного, интенсивного и домашнего чтения	21
1.1.6. Обучение экстенсивному чтению художественного произведения	23
1.1.7. Общепедагогические и методические задачи экстенсивного чтения на иностранном языке	26
1.1.8. Аудиторная работа с текстом на практических занятиях.....	30
1.1.9. Критерии выбора художественных произведений для экстенсивного чтения.....	33
1.1.10. Способы включения экстенсивного чтения в программу обучения иностранному языку.....	38
1.2. Психологические особенности учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка	40
1.2.1. Старший школьный возраст как период профессионального самоопределения	41
1.2.2. Становление самоопределения личности в старшем школьном возрасте.....	43
1.2.3. Формирование эмоциональной культуры обучаемых с помощью художественного текста.....	44

1.2.4. Психологические особенности обучения в гетерогенном коллективе	46
1.3. Лингвистические особенности современных художественных произведений.....	48
1.3.1. Современный английский литературный процесс	48
1.3.2. Особенности языка прозаического и драматического художественного произведения	50
Выводы к главе 1	53
ГЛАВА 2 ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ШКОЛАХ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	55
2.1. Обучение экстенсивному чтению в старших классах школ с углубленным изучением английского языка – анализ текущей ситуации...55	55
2.1.1. Включение экстенсивного чтения в учебный план школ с углубленным изучением английского языка.....	56
2.1.2. Преимущества и недостатки использования экстенсивного чтения на уроках английской литературы и в практическом курсе по иностранному языку.....	60
2.1.3. Оценка степени важности критериев выбора аутентичных материалов учителями английского языка и английской литературы	63
2.1.4. Основные критерии выбора художественных произведений учащимися.....	67
2.1.5. Психологические особенности старшеклассников и их влияние на отношение к экстенсивному чтению в процессе изучения английского языка 72	72
2.1.6. Сложности прочтения аутентичной художественной литературы на английском языке по мнению старшеклассников.....	76
2.2. Материалы, используемые на уроках экстенсивного чтения в старших классах школ с углубленным изучением английского языка	78
2.2.1. Рассказы О. Генри	78
2.2.2. Литературная сказка О. Уайльда	81
2.2.3. Положительный и отрицательный аспект использования коротких прозаических жанров как материалов для экстенсивного чтения	85

2.2.4. «Портрет Дориана Грея» О. Уайльд.....	87
2.2.5. «Большие надежды» Ч. Диккенс.....	89
2.2.6. «Пигмалион» Б. Шоу.....	92
2.3. Включение современных художественных произведений в уроки домашнего чтения и английской литературы.....	94
2.3.1. Произведение И. Р. Макьюэна «Sweet-tooth» как материал для экстенсивного чтения.....	96
2.3.2. Сюжетная линия и особенности композиции произведения	99
2.3.3. Соответствие художественного текста критериям выбора аутентичного произведения	101
2.3.4. Этапы работы с текстом произведения	105
2.3.5. Использование аутентичной аудиоверсии романа на занятиях...	108
Выводы к главе 2	112
Заключение.....	115
Литература	118
Приложение 1	126
Приложение 2	132
Приложение 3	135
Приложение 4.....	137

Введение

Работа посвящена исследованию проблемы использования неадаптированных художественных произведений в обучении экстенсивному чтению учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка. В исследовании представлено теоретическое обоснование необходимости включения экстенсивного чтения в дополнение к основному содержанию курса английского языка. Уроки домашнего чтения и английской литературы в старших классах гимназий и лицеев с углубленным изучением английского языка служат основой для рассмотрения методики преподавания экстенсивного чтения. Наблюдение за уроками позволяет проанализировать предлагаемые для прочтения произведения, уровень языковой подготовки учащихся и используемые упражнения на разных этапах аудиторного занятия. Анкетирование учащихся применяется для изучения возможностей использования произведений современной англоязычной литературы в качестве аутентичного материала и разработки комплекса упражнений для самостоятельной и аудиторной работы с современным художественным текстом.

Актуальность работы обусловлена следующими фактами:

1. Необходимость совершенствования методики экстенсивного чтения неадаптированных художественных произведений для учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка продиктована наблюдающейся в настоящее время тенденцией его исключения из программы по английскому языку. В качестве одного из способов актуализации внимания к экстенсивному чтению предлагается использовать современные художественные тесты.
2. Важная роль экстенсивного чтения в формировании не только общих учебных умений и навыков, но и лингвистической и культурологической компетентности обучаемых.

3. Возрастающая доступность аутентичных текстов различных жанров, в том числе и художественных произведений, и, как следствие, необходимость подготовки учащихся к прочтению и интерпретации аутентичного материала.

Предметом исследования является методика организации и осуществления практических занятий по экстенсивному чтению как элемента программы по английскому языку в старших классах школ с углубленным изучением английского языка.

Объектом исследования является обучение экстенсивному чтению современной аутентичной литературы на английском языке учащихся старших классов указанных школ.

Цели исследования заключаются в теоретическом и практическом изучении вопросов, связанных с обучением чтению аутентичных художественных произведений, в том числе современных, и методической значимостью их использования при обучении иностранному языку; в разработке комплекса упражнений, применяемых при аудиторной и самостоятельной работе с ними.

Задачи исследования

1. Уточнение понятий аутентичный текст, экстенсивное и домашнее чтение;
2. изучение методической литературы, рассматривающей экстенсивное чтение как средство более полного формирования компонентов коммуникативной компетенции, в том числе культурологической и речевой;
3. анализ и реферирование научной литературы, посвященной преимуществам включения экстенсивного чтения в преподавание иностранного языка;

4. систематизация критериев выбора аутентичных художественных произведений для использования в аудиторной и внеаудиторной деятельности, составление единой классификации;
5. наблюдение за ходом практических занятий, где основным видом деятельности является экстенсивное чтение, а именно рассмотрение используемых текстов и применения различных видов упражнений на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах на уроке;
6. анкетирование учащихся и проведение интервью с целью изучения их индивидуальных предпочтений в выборе художественных произведений и выявления степени их осведомленности о современной английской литературе и основных сложностях, которые возникают при прочтении материалов на иностранном языке;
7. анкетирование учителей английского языка с целью выявления критериев выбора аутентичных произведений, которые считаются ими наиболее важными;
8. статистическая обработка данных анкетирования и интерпретация результатов интервью.

Теоретической базой для данного исследования послужили методические труды Гальсковой Н. Д., Щукина А. Н., Дж. Бэмфорда, Р. Дея, У. Риверс, Д. Нанана, А. Гилмора, Носонович Е. В., Мильтруд Г. П., Д. Гарднера, Ф. Мишан и др., психологические исследования Зимней И. А., Шиянова Е.Н., Котовой И.Б., Локотковой О. Н., Божович Л. И., Шадрикова В. Д. и др.

Научная новизна исследования заключается в модернизации методики обучения английскому языку учеников старших классов школ посредством включения в курс по экстенсивному чтению текстов эпохи постмодернизма, которые отражают современное использование языка, в обосновании необходимости использовать современный аутентичный текст

художественного функционального стиля как средство обучения, систематизации комплекса упражнений для самостоятельной работы с ним.

Теоретическая значимость настоящей работы состоит в уточнении методических понятий экстенсивного чтения, домашнего чтения и аутентичного текста, в построении классификации критериев выбора аутентичных художественных произведений и рассмотрении их значимости, выявлении соответствий между критериями, предъявляемыми методистами и критериями, выдвигаемыми учащимися к выбору художественного произведения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что методические рекомендации и разработанные упражнения могут быть использованы на практических занятиях по домашнему чтению и английской литературе в старших классах школ или на практических занятиях в высших учебных заведениях.

Методы исследования определены задачами, материалом и общим направлением работы. Основными методами исследования являются изучение и анализ научной литературы в области методики обучения иностранным языкам, лингвистики и психологии. Для написания практической части исследования применялись такие методы как наблюдение, анкетирование и интервью. Также в работе применялся описательно-классификационный метод, предполагающий обобщение и интерпретацию результатов наблюдения. При обработке результатов анкетирования и интервью применялся статистический метод.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения. Во введении определяются цель, задачи, новизна, практическая значимость, объект и методы проведенного анализа. В первой главе (теоретической) уточняются определения неадаптированного (аутентичного) художественного произведения и экстенсивного чтения,

систематизируются критерии, предлагаемые методистами для выбора аутентичного материала, рассматриваются психологические характеристики учащихся старших классов средней школы, лингвистические особенности аутентичного художественного текста. Следующая глава носит теоретическо-практический характер. В ней анализируется работа с аутентичным художественным тестом на уроке по английскому языку и английской литературе, существующие подходы к оформлению содержания курса экстенсивного чтения, исследуются выбранные тексты на предмет их соответствия сформулированным критериям. В приложении представлены список вопросов анкетирования и интервью учащихся старших классов школ, план анализа практических уроков по экстенсивному чтению, а также комплекс упражнений для самостоятельной и аудиторной работы с выбранным текстом.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В первой главе рассматривается методика использования экстенсивного чтения в старших классах, раскрываются такие понятия как аутентичный (неадаптированный) текст, экстенсивное и домашнее чтение; систематизируются критерии к выбору аутентичного художественного произведения. Особое внимание уделяется тем психологическим характеристикам учащихся старших классов, которые потенциально влияют на эффективность овладения иностранным языком. Обзорно освещаются лингвистические особенности аутентичного художественного текста, т.к. они непосредственно влияют на выбор рекомендуемого к прочтению произведения.

1.1 Методика обучения экстенсивному чтению на иностранном языке

В настоящее время обучение иностранному языку в средней школе нацелено на успешную сдачу учащимися Единого Государственного экзамена. Распределение аудиторных часов по иностранному языку в старших классах школ предполагает, что большая часть времени отводится на подготовку к итоговому экзамену. Выполнение экзаменационных заданий оказывает положительное влияние на результаты экзамена, тем не менее, целенаправленное выполнение однотипных упражнений приводит к автоматизации процесса их выполнения. Как следствие, снижается гибкость мыслительной деятельности учащихся и уровень мотивации к изучению иностранного языка. Сосредоточенность на выполнении экзаменационных заданий оказывается малоэффективным средством для «формирования коммуникативной иноязычной компетенции <...> как инструмента

межкультурного общения в современном поликультурном мире» [ФГОС от 17.05.2012, № 413].

Экстенсивное чтение как элемент программы обучения иностранному языку используется для активизации гибкости и самостоятельности мышления, а также стимулирования учащихся к использованию разнообразных языковых структур, применению иностранного языка не только в рецептивных, но и продуктивных целях. Обучение экстенсивному чтению аутентичной литературы на иностранном языке формирует ряд компетенций, указанных в государственном образовательном стандарте. Методика обучения данному виду речевой деятельности включает в себя анализ того, насколько формируемые умения соответствуют, тем, которые являются обязательными для формирования на этапе основного среднего образования. Организация уроков по экстенсивному чтению учитывает возможности включения экстенсивного чтения в аудиторную работу в условиях недостаточного количества аудиторных часов, а также специфику аутентичных материалов.

Использование аутентичных произведений как средства обучения является спорным вопросом в методике обучения, поэтому обращение к ним подразумевает не только рассмотрение положительных и отрицательных аспектов, но и разработку универсальных критериев, которые способствовали бы объективизации выбора аутентичных произведений.

1.1.1. Соответствие формируемых умений чтения на иностранном языке требованиям ФГОС

Предлагаемые федеральным государственным стандартом об образовании компетенции, такие как сформированность устойчивого интереса к чтению как средству познания других культур, сформированность умения использовать иностранный язык как средство получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях

можно развить и сформировать с использованием экстенсивного чтения как цели и средства обучения. Необходимость качественного формирования навыков работы с текстом объясняется также и тем, что задания по чтению входят в состав ЕГЭ, а тщательно выбранное аутентичное художественное произведение обладает всеми характеристиками целостного и связного текста, поэтому может служить образцом для формирования навыков письменной и устной речи, наряду с непосредственно чтением, как источником информации.

Задания ЕГЭ, предлагаемые в разделе «Чтение» отражают необходимые для формирования навыки и задачи работы с текстом, к примеру, формирование детального понимания информации, предоставленной в отрывках сокращенного аутентичного или дидактического текста, умение понимать основное содержание текста и фиксировать внимание на главной проблеме, не отвлекаясь на отступления и второстепенную информацию [Аналитический отчет предметной комиссии, 2016]. Можно полагать, что экстенсивное чтение художественной литературы и последующая аудиторная работа с художественным произведением способствует эффективному формированию данных умений. Рассмотрение требований, предъявляемых к учащимся для успешной сдачи экзамена, позволяет заключить, что изучение аутентичных материалов в школах с углубленным изучением иностранного языка является неотъемлемым элементом учебной программы. Например, второе задание раздела «чтение» предлагает обучающимся установить соответствие между пропусками внутри текста и вариантами частей предложений. Проверке подлежит понимание структурно-смысловых связей в тексте. Успешное выполнение подобного задания возможно в том случае, если у учащихся достаточно опыта в чтении аутентичных материалов, которые обладают всеми характеристиками связного текста – они имеют четкие представления о том, какими средствами обеспечивается связность текста на лингвистическом и содержательном уровне.

Экзаменационные задания по чтению проверяют у экзаменуемых сформированность понимания основного содержания текста, его структурно-смысловых связей, детальное понимание всей информации, содержащейся в тексте. Необходимые для успешной сдачи экзамена умения эффективно развиваются при чтении, в частности, при чтении художественной литературы, так как художественная литература имеет не только общеобразовательное, воспитательное, но и культурологическое значение. Такая категория текста как напряженность помогает развивать воображение, обеспечивать активную работу мыслительных процессов.

Экстенсивное чтение аутентичных произведений развивает также способность самостоятельной работы с иноязычным текстом. Н. В. Аничкина отмечает, что «самостоятельность учащихся проявляется в области мышления: умения анализировать, синтезировать материал, высказывать свою точку зрения, переносить знания и умения в новую ситуацию, в речи: формулировать, аргументировать, обосновывать свой вывод, логично строить высказывания, в умении самостоятельно анализировать отдельные сцены, оценивать героев и их поступки» [Аничкина, 2012: 6]. Самостоятельность необходима учащимся как читателям для совершенствования навыков понимания и интерпретации художественного произведения. Экстенсивное чтение предполагает в большей степени самостоятельную работу учащихся по извлечению информации, что готовит их к использованию любого типа текста с целью получения необходимой информации, и, как следствие, к профессиональной деятельности, независимо от того, будет ли иностранный язык задействован в качестве ее основы.

1.1.2. Подходы к определению понятия аутентичного текста

Аутентичные материалы активно используются в преподавании иностранных языков на этапе основного общего образования начиная с 70-х

годов XX века. В настоящее время с появлением информационно-коммуникативных технологий различные аутентичные материалы, созданные для определенной целевой культуры, доступны и открыты для учащихся, поэтому проблема ознакомления учащихся с аутентичными материалами и способами взаимодействия с текстом становится все более актуальной. В применении аутентичных материалов на уроках по иностранному языку проблема выбора материала, который имел бы методический потенциал находится в центре внимания учителей и методистов.

К настоящему моменту в методике обучения иностранным языкам общепринятое теоретическое обоснование того, что именно следует понимать под аутентичным текстом не сформировалось. И как следствие, методическая литература, посвященная использованию аутентичных материалов на уроках по иностранному языку, предлагает несколько подходов к определению понятия «аутентичный текст». К примеру, И. И. Халеева считает, что аутентичный текст, это тот вид текста «который носители языка продуцируют для носителей языка, собственно оригинальный текст, созданный для реальных условий, а не для учебной ситуации» [Халеева, 1989: 193]. Робин Скарцелла (Robin Scarcella) и Ребекка Оксфорд (Rebecca Oxford) также отмечают, что аутентичный текст предполагает направленность на носителей языка, но при этом добавляют, что аутентичным может быть только тот текст, который представлен в полной неотредактированной форме [Oxford, Scarcella, 2001: с. 31]. Д. Нунан (D. Nunan) в своем определении смещает акцент с целевой аудитории текста на естественность языкового содержания: «Аутентичный текст – информация в письменной форме, которая создается в процессе естественного общения, а не специально для использования в изучении иностранного языка» [Nunan, 1989: 8].

Основываясь на подходах к определению аутентичного текста, предлагаемых И. И. Халеевой, Д. Нананом, Р. Скарцеллой и Р. Оксфорд, можно выделить ряд аспектов, характеризующих аутентичный материал:

1. реальное языковое содержание,
2. реальный адресат информации, сообщаемой в тексте (носитель тех же, что и автор языка и культуры),
3. передача реальной информации.

Отечественные методисты Носонович Е. В., Мильтруд Г. П., уточняют определение аутентичного текста, раскрывая то, что понимается под «реальным языковым содержанием». По их мнению, аутентичный текст характеризуется естественностью лексического содержания и грамматических форм, а также ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирующих случаи реального словоупотребления, логической целостностью и тематическим единством [Носонович, Мильтруд, 1999: с. 95].

На основании рассмотренных определений можно заключить, что отличительными характеристиками аутентичного текста, по сравнению с учебным текстом, считается естественность языка на всех структурных уровнях.

Однако некоторые методисты, к примеру Катерин Уолтер (Catherine Walter), исследующая проблему использования аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку, в своем понимании аутентичного текста допускает незначительное редактирование материала (в сторону упрощения) и сокращение [Walter, 2007: 28]. Тем не менее, мнение большинства методистов, таких как А. Гилмор (A. Gilmore), Р. Бэмфорд (R. Bamford), Дж. Дэй (J. Day), заключается в том, что в данном случае следует говорить не о аутентичном, а о полу-аутентичном тексте, созданном для методических целей.

Упрощенные тексты в методике преподавания иностранных языков имеют скорее негативную репутацию, они противопоставляются аутентичному тексту. Если аутентичный текст, как правило, признается естественным, значимым, педагогически полезными, то упрощенные тексты искусственными, неестественно звучащими, безвкусными, неэффективными [Gilmore, 2007: 363]. Подобное утверждение не лишено логической обоснованности, однако, как отмечают Д. Литтл (D. Little) и Д. Синглтон (D. Singleton), здесь следует учитывать, что упрощенные тексты могут быть различны по своей сути. В зависимости от методических целей, они могут содержать незначительное редактирование языковой организации, быть «хорошо сделанными» и отвечать всем поставленным методическим задачам. В отличие от упрощенного текста, неаутентичные тексты, адаптированные для более удобного восприятия, преимущественно содержат информацию, которую учитель планирует использовать для обучения. Такие тексты часто содержат идеально сформулированные предложения, правильную структуру, вопросительные предложения и корректные развернутые ответы [Little, Singleton, 2001: 126]. Несмотря на образцовые, специально отредактированные грамматические и лексические структуры предложений, упрощенные тексты содержат язык мало похожий на тот, с которым сталкиваются учащиеся при общении и который им придется использовать в реальной жизни.

С точки зрения дискурсивной лингвистики, как полагает Кристин Натталл (Christine Nuttall), именно аутентичное произведение является образцом подлинного дискурса. В нем отражено взаимодействие текста и активного сознания читателя, он обладает всеми характеристиками письменного речевого произведения, включая связность и последовательность [Nuttall, 1996: 177].

1.1.3. Аутентичные материалы как средство обучения иностранному языку

Аутентичные тексты используются в преподавании иностранного языка, т.к. считаются интересными, увлекательными, обогащающими культурные знания, актуальными по поднимаемым проблемам, мотивирующими и непосредственно подготавливающими к практически используемому чтению на иностранном языке. В подтверждение вышесказанного, Э. Уильямс (E. Williams), пишет о том, что аутентичные материалы, функционирующие в оригинальном языковом пространстве, позволяют научить использовать иностранный язык вне учебной среды, демонстрируют реальное использование языка для достижения коммуникативной задачи [Williams, 2008: 171]. Обращение к аутентичным материалам в процессе обучения иностранному языку обладает рядом преимуществ. Так, Д. Гарднер (D. Gardner) и Л. Миллер (L. Miller) отмечают, что одним из основных преимуществ использования аутентичных произведений является возможность обучить тому, как изучаемый язык функционирует в реальных жизненных ситуациях [Gardner, Miller, 1990: 93]. Ф. Мишан (F. Mishan) отмечает, что аутентичные тексты интересны учащимся потому, что они демонстрируют функционирование языка в среде носителей языка, следовательно, помогают совершенствовать уровень владения им, максимально приближая его к уровню носителей языка [Mishan, 2005: 19].

Преимущества использования аутентичных материалов очевидны, однако при работе с аутентичными произведениями следует учитывать и сложности, которые могут возникнуть. Учащийся старших классов школ с углубленным изучением иностранного языка в силу несовершенного владения механизмом соотнесения формы со значением, может не понимать основную мысль сообщения, смысл текста, т.к. сложный языковой код требует максимальной сосредоточенности на лексических единицах и синтаксических структурах. К. Хайлэнд (Hyland K.) говорит о том, что язык, используемый в

аутентичных произведениях, как правило, слишком сложен для понимания [Hyland, 2003: 86]. У. Риверс (Wilga Rivers) отмечает, что, «когда учащийся со средним уровнем владения иностранным языком читает аутентичный текст, он вынужден расшифровывать языковые единицы с помощью словаря. В результате ценность практической тренировки чтения с пониманием основного содержания, сводится к пониманию значений отдельных слов» [Rivers, 1978: 37-38]. Как полагает Г. Уидоусон, использование аутентичных материалов (Н. Widdowson), уровень сложности которых превышает уровень языковой подготовки учащихся, препятствует пониманию и критическому осмыслению текста [Widdowson, 1989: 84].

Наряду с трудностями методического характера, не менее важно иметь в виду лингвистический аспект аутентичного произведения. Нередко аутентичные тексты не являются образцовыми как с точки зрения языкового оформления, так и структуры. Аутентичный текст, создаваемый для носителя языка, может быть плохо структурированным, содержать однообразные, повторяющиеся языковые структуры, не отвечать поставленным автором коммуникативным задачам [Hyland, 2003: 92].

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что применение аутентичных материалов на уроке домашнего чтения в старших классах остается дискуссионным вопросом в методике преподавания иностранных языков, тем не менее, мы допускаем, что при правильном выборе текста и предварительной работе со снятием языковых и культурологических трудностей, использование аутентичных материалов методически оправдано и целесообразно. Более того, аутентичные тексты являются необходимым материалом при изучении иностранного языка, т.к. они помогают преодолеть разрыв между языком, который преподают на уроке, и языком, на котором общаются в различных ситуациях в реальной жизни. Если аутентичный текст используется в качестве учебного материала, то предполагается, что он выполняет методические задачи, в частности, одной из основных целей

использования аутентичного материала является «сформировать у учащихся способность осуществлять эффективную коммуникацию на изучаемом языке, то есть, коммуникативную компетенцию» [Gilmore, 2007: 98].

1.1.4. Экстенсивное чтение как один из видов коммуникативного чтения

Экстенсивное чтение является одним из основных видов речевой деятельности, успешное овладение которым составляет одну из целей обучения иностранному языку на этапе среднего образования. С точки зрения методики преподавания иностранных языков экстенсивное чтение является самостоятельным видом речевой деятельности, входящим в сферу коммуникативной деятельности и обеспечивающим письменную форму общения. Бим И. Л. в работе «Обязательный минимум содержания основных образовательных программ» пишет о том, что «обучение чтению должно представлять собой обучение речевой деятельности». Обучение чтению стоит рассматривать как обучение процессу общения, обмену мыслями между авторами текстов и читателями для последующего обмена извлеченной информацией [Бим, 1999: 77– 78].

С одной стороны, современная теория обучения чтению рассматривает процесс чтения как средство получения информации. Обучение экстенсивному чтению понимается как интерактивный процесс взаимодействия с текстом, ориентированный на извлечение содержания и смысла, где учащийся является активным участником и где он определенным образом взаимодействует с текстом, осмысливая и интерпретируя прочитанное. С другой стороны, процесс чтения может рассматриваться как творческий процесс мышления, эффективность которого зависит от того, в какой мере учащийся способен отбирать соответствующие приемы и способы чтения и использовать их.

Обучение экстенсивному чтению иноязычного текста является сложным и многокомпонентным процессом, т.к. для понимания и анализа информации текста учащийся должен использовать знания грамматики иностранного языка, уметь идентифицировать тему текста, замысел автора, применять компенсаторные навыки при недостаточном понимании отдельных частей текста [Гальскова, 2004: 34].

Коммуникативное чтение предполагает «такой подход к письменному тексту, при котором читающий ясно представляет себе цель предстоящей деятельности. Оно характеризуется автоматизированностью техники чтения и высоким уровнем развития рецептивных лексико-грамматических навыков, что обеспечивает направленность внимания на содержание читаемого, гибкость комбинирования приемов, адекватных конкретной задаче чтения» [Колесникова, Долгина, 2008, 180-181]. Исходя из данного определения, экстенсивное чтение относится к одному из видов коммуникативного чтения, так как предполагает целенаправленную деятельность по восприятию и осмыслению читаемого текста, извлечению на основе сформированных умений и навыков содержательной и смысловой информации.

Виды коммуникативного чтения разрабатываются в различных терминологических системах. Подходы к классификации видов чтения основаны на степени полноты извлечения информации из текста: чтение с извлечением основной информации, чтение с пониманием основного содержания, чтение с детальным извлечением всей информации. К примеру, Клычникова З. И. выделяет следующие виды чтения: поисковое, просмотровое, обзорное, чтение для удовольствия, чтение для критического анализа. Согласно Фоломкиной С. К., все виды чтения на иностранном языке подразделяются на просмотровое, поисковое, ознакомительное чтение [Колесникова, Долгина: 2001, 184]. В. Грейб (W. Grabe) и Ф. Строллер (F. Stroller) в зависимости от целей чтения предлагают выделять следующие виды чтения: чтение для поиска простой информации – сканирование (поиск

слова или специальной информации), просмотровое чтение, чтение для изучения (используется для академических целей), чтение для интеграции информации (происходит критическая оценка читаемого материала) [Grabe, Stroller, 2004: 13].

Экстенсивное чтение направлено на понимание основного содержания текста, тем не менее, полагаем, что экстенсивное чтение в зависимости от выбираемых упражнений для текстовой и послетекстовой работы, потенциально способно обучить всем видам чтения. Основной объем информации подразумевает просмотровое чтение, но художественное произведение – комплексное средство обучения, следовательно, аудиторная и самостоятельная работа с текстом может варьироваться в зависимости от определенных упражнений или методических приемов.

1.1.5. О разграничении понятий экстенсивного, интенсивного и домашнего чтения

В зарубежной методической литературе чтение на иностранном языке на этапе основного среднего образования разделяется на интенсивное и экстенсивное. Разграничение между двумя видами чтения – экстенсивным и интенсивным традиционно используется и в отечественной методике обучения иностранному языку, при этом в качестве основного различия принимается глубина проникновения в содержание текста. Гальскова Н. Д. предлагает принимать во внимание также объем текста и степень аутентичности материалов. Материалом для обучения интенсивному чтению являются, как правило, тексты, созданные автором учебника по иностранному языку, при этом их тематическое содержание соответствует изучаемой теме, и основной задачей данного вида чтения становится анализ языковых единиц и их функционирования в тексте, для последующего продуктивного применения в устной и письменной речи [Гальскова, 2003: 153 – 154].

Экстенсивное чтение определяется как чтение довольно больших объемов текстов по сравнению с тем, что определяется как интенсивное чтение. В интенсивном чтении понимание направлено на подробное рассмотрение как можно большего количества деталей, языковых структур, в экстенсивном, напротив, на понимание основных положений текста, ключевых идей, и как следствие, главной мысли текста. Однако полагаем, что для овладения «знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умения строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике» учебных текстов недостаточно [ФГОС от 17.05.2012, № 413]. В связи с этим в школах с углубленным изучением иностранного языка используется такой вид работы как экстенсивное чтение.

Учебная деятельность, заключающаяся в прочтении аутентичных художественных и нехудожественных произведений с целью извлечения содержательной информации, определяется в современной методической литературе как экстенсивное (домашнее) чтение. Влияние зарубежной методики обучения иностранным языкам способствует тому, что понятие экстенсивного чтения получает широкое применение в отечественной методике, и, как следствие, заменяет понятие домашнего чтения. Несмотря на большое количество исследований, посвященных экстенсивному чтению как виду речевой деятельности, границы понятий экстенсивного и домашнего чтения в методической литературе на данный момент четко не обозначены. Отмечается тенденция синонимичного использования данных понятий.

Дополнительное прочтение иноязычных материалов традиционно определяется как домашнее чтение, в то время как в зарубежной методике отдается предпочтение термину экстенсивное чтение. Фадеев В. М. определяет домашнее чтение как дополнительное по отношению к учебному материалу, постоянное и обильное чтение с целью извлечения содержательной информации [Фадеев, 1979: 42].

С. Торнбери полагает, что экстенсивное чтение относится к области домашнего чтения, но подразумевает в первую очередь чтение для удовольствия. Учащийся может самостоятельно выбирать то, что соответствует его интересам и языковым способностям. Таким образом, главное отличие, по его мнению, состоит в том, что основа экстенсивного чтения – это познавательный потенциал самого учащегося, его заинтересованность в чтении [Thornbury, 2006: 191]. Однако на наш взгляд, основание для разграничения, выдвигаемое С. Торнбери, является субъективным и не может быть основой методологических исследований, так как вопрос соотношения чтения для удовольствия и его взаимосвязи с организованным и целенаправленным обучением иностранному языку в школе остается открытым. Более того, одной из основных задач, которые ставятся перед экстенсивным чтением на этапе основного общего образования, является практика устной и письменной речи, поэтому домашнее чтение представляется более широким понятием.

Исходя из того, что понятие «домашнее чтение» подразумевает взаимосвязь чтения с аудиторными занятиями и практикой речевой деятельности, предлагаем разграничивать понятия следующим образом. Под экстенсивным чтением понимается чтение как вид речевой деятельности на иностранном языке, направленный на понимание основного содержания, в то время как организация урочной деятельности, где основным видом деятельности становится экстенсивное чтение, практика устной и письменной речи по материалам изучаемого произведения, его интерпретирование и дискуссия, определяется как урок домашнего чтения.

1.1.6. Обучение экстенсивному чтению художественного произведения

При обучении экстенсивному чтению учащихся старших классов школ учитывается не только уровень сложности языковых структур художественного произведения, особенности восприятия текста на

иностранном языке, процесс перехода от зрительного восприятия языковых единиц к пониманию смысла художественного произведения, но также и основные характеристики художественного текста как формы отражения действительности.

Зимняя И. А. утверждает, что в самом психолингвистическом механизме чтения у читателя на родном языке и на иностранном наблюдаются схожие черты. Учащийся начинает взаимодействие с текстом, проецирует содержание текста на свой личностный опыт, исходит из своей личности, по мере продвижения по тексту его роль как читателя постоянно меняется. Прочтение художественного текста на иностранном языке является более сложным, с когнитивной точки зрения, видом деятельности, так как на соотношение содержания текста и личностного опыта напрямую влияет специфика художественного произведения [Зимняя, 1991].

Любой художественный текст представляет собой совокупность культурных смыслов, расшифровка которых заслуживает отдельного внимания учащегося как читателя литературы на иностранном языке. По ряду аспектов учащиеся старших классов школ с углубленным изучением иностранного языка воспринимаются учителями как недостаточно компетентные для детального понимания всех смыслов, заложенных в художественный текст, не только потому, что их знание иностранного языка несовершенно, но и потому, что им не хватает культурологической компетентности для детальной расшифровки эксплицитных и имплицитных смыслов [Головина, 2004].

Экстенсивное чтение, как вид речевой деятельности на иностранном языке не предполагает тщательную работу над лингвистическим и лингвокультурологическим аспектом художественного текста, напротив, здесь внимание сконцентрировано на понимании основного содержания текста. Понимание основной темы текста и сюжетной линии подразумевает последовательное использование следующих стратегий: определение цели

чтения, предвосхищение содержания части текста, компрессия содержания, формулирование умозаключений, рассмотрение структуры текста, языковая догадка о значении новых слов, проверка понимания, перепроверка неверно понятого текста и рефлексия по поводу текста [Segalowitz, 1998: 121].

Литературное произведение на уроках иностранного языка является средством для достижения коммуникативно-речевых целей. Коняева Л. А. в статье «Дидактические возможности использования аутентичного текста на языковом факультете» отмечает, что при работе с аутентичным художественным произведением на занятиях по экстенсивному чтению эффективно использовать различные приемы, направленные на стимулирование процесса формирования обучаемыми собственных мыслей, идей и поиска эффективных языковых средств и форм их адекватного выражения в процессе коммуникации [Коняева, 2014]. Матрон Е. Д. полагает, что работа над художественным произведением на уроках по иностранному языку является одним из аспектов практики языка [Матрон, 2012: 296].

В данной работе, вслед за Л. И. Бим, Л. А. Коняевой и Е. Д. Матрон, полагаем, что экстенсивное чтение – это вид практической деятельности на иностранном языке, предполагающий не только совершенствование умений чтения иноязычного текста, но и умений устной речи, в том числе спонтанной. Именно во время дискуссии по тексту учащиеся получают возможность интерпретировать текст, выражая свои мысли и эмоциональное отношение. Аутентичное литературное произведение является средством для достижения практических коммуникативно-речевых целей, поэтому, в целях сохранения коммуникативного характера речевой деятельности на занятиях по экстенсивному чтению, основной задачей преподавателя является обучить умению интерпретировать прочитанное. Качественное развитие речевых умений в рамках прочитанного художественного материала может быть

достигнуто посредством подготовки специального комплекса упражнений, побуждающих к обмену мнениями или фактической информацией.

1.1.7. Общепедагогические и методические задачи экстенсивного чтения на иностранном языке

В процессе обучения иностранному языку чтение является одним из важнейших источников языковой, социокультурной и культурологической информации. Использование экстенсивного чтения в качестве дополнения к основному курсу иностранного языка позволяет не только разнообразить учебный процесс, повысить мотивацию к овладению иностранным языком, но и выработать умения и навыки самостоятельной работы с художественным произведением [Mishan, 2005: 19]. Включение экстенсивного чтения в программу по иностранному языку позволяет сформировать определенные знания культурологического характера, приблизиться к пониманию менталитета носителей языка. Осведомленность о текстах, создаваемых на изучаемом языке, является не только структурным элементом коммуникативной компетенции, но и формирует практическую грамотность, речевую, читательскую и общую культуры, становится основой для дальнейшего общего образования, что в итоге, способствует становлению человека как личности.

Обучение иностранным языкам, по мнению Е. И. Пассова, должно предоставлять возможности не только для овладения механизмами коммуникации на иностранном языке, но и ценностями мировой культуры. Экстенсивное чтение художественной литературы оказывает влияние на формирующуюся личность школьника в силу своей этической значимости и эстетического своеобразия. Произведения художественной литературы отражают духовно-нравственный аспект культуры, ознакомление с ними, как полагает Пассов Е. И. предполагает не только практическое усвоение учащимися коммуникативных возможностей слова и теоретическое

постижение языка как многофункциональной системы, но и духовное, эстетическое приобщение к национальной картине мира, воплощенной в тексте [Пассов, 2003: 32 – 35].

Художественная литература как вид искусства обладает широким потенциалом для творческого осмысления, т.к. в центре внимания учителя и ученика находится художественный образ. Исходя из этого можно говорить об образной основе представлений, об ориентации на воображение как на источник творческого обогащения и развития имеющихся у учащихся фоновых знаний. Содержание литературы проецируется на внутренний мир личности, на осознание окружающего мира. Залуцкая С. Ю. придерживается мнения, что содержание художественного произведения это – передача учащимся социального, духовного, нравственного опыта, созданного человечеством. Изучение художественного произведения на уроке иностранного языка способствует углублению знаний о социальных отношениях, обществе, культуре в целом [Залуцкая, 2012]. Художественный текст в силу внутренне присущих ему качеств изображает не только личность персонажей, но и повседневное поведение, коммуникативные стратегии и предметную действительность.

Таким образом, экстенсивное чтение аутентичной литературы располагает значительными возможностями для постановки задач формирования эмоционально-нравственной сферы личности, ценностно-смыслового отношения к содержанию. Работа с художественным текстом предоставляет возможность учащимся научиться интерпретировать текст и формулировать собственную точку зрения о прочитанном. Р.Гарднер (R. Gardner) пишет о том, что в процессе обучения иностранному языку рекомендуется добиваться эмоциональной реакции обучаемого, что способствует повышению мотивации. Именно прочтение интересного учащимся художественного произведения позволяет получить эмоциональный отклик учащихся и эффективно его использовать в

дальнейшей творческой деятельности. Котова И. Б. и Шиянов Т. И. отмечают потребность учащихся в личностном самовыражении, что подтверждает значимость использования экстенсивного чтения на уроках иностранного языка. По их мнению, экстенсивное чтение развивает познавательную и творческую активность учащихся, предоставляет возможность формулировать и выражать собственное мнение на иностранном языке, стимулирует к активации уже имеющегося у старшеклассников опыта, интересов, знаний, побуждает их к пересмотру прежних представлений [Шиянов, Котова, 1999: 87].

Использование художественных произведений в экстенсивном чтении считается наиболее эффективным для решения комплексных методических задач, таких как совершенствование рецептивных грамматических и лексических навыков, обогащение фоновых знаний, обучение навыку интерпретирования произведения. Экстенсивное чтение, как часть практического курса по английскому языку, позволяет сформировать ряд умений и навыков, в том числе, умение работать с художественным произведением как источником информации, выбирать тексты художественной и нехудожественной литературы в соответствии со своими предпочтениями, исходя из своего уровня владения языком, работать с глоссарием, анализировать и давать критическую оценку прочитанному. Не менее важно также то, что экстенсивное чтение благодаря внесению творческого компонента в учебный процесс, стимулирует познавательную деятельность. Учебная деятельность учащихся на уроке экстенсивного чтения по английскому языку определяется, согласно Романову П. С., как учебно-творческая, которая может стать ведущим средством развития личности, формирования мира индивидуальных ценностей учащегося [Романов, 2016: 474 – 477].

А. Р. Алвс (Anabela Reis Alves) отмечает, что аутентичный художественный текст служит образцом использования языковых структур в

устной и письменной речи, помогает сформировать умение логично структурировать свои высказывания и использовать язык для риторических целей, таких как убеждение и объяснение [Alves, 2008: 6]. Обращение к художественному произведению помогает одновременно совершенствовать умение чтения, говорения и письма, а также увеличивает общую скорость чтения и совершенствует психолингвистический механизм понимания текста, способствуя внушительному увеличению активного и пассивного словаря.

Методисты Б. Мэнсон (B. Manson) и С. Крашен (S. Krashen) полагают, что экстенсивное чтение увеличивает эффективность обучения иностранному языку, т.к. усиливает мотивацию и вырабатывает привычку к чтению как к постоянному источнику информации [Manson, Krashen, 1997: 81]. Экстенсивное чтение позволяет создать основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком в связи с направленностью учебного процесса по иностранным языкам на ситуацию межкультурного взаимодействия [Rivers, 1998: 221]. Ф. Мишан также отмечает, что данный вид чтения усиливает процесс овладения иностранным языком и повышает мотивацию. Именно поиск способов повышения мотивации к изучению иностранного языка, по мнению методиста, актуален в связи с обучением иностранным языкам в средней школе, т. к. учебные ситуации общения не являются полноценной заменой естественной иноязычной среды, а, следовательно, учащиеся лишены реальных возможностей использовать иностранный язык в процессе непосредственной коммуникации [Mishan, 2005: 23].

Таким образом, можно заключить, что экстенсивное чтение имеет широкие возможности для овладения иностранным языком. Принимая во внимание доминирующий в современном образовании компетентностный подход, следует отметить, что экстенсивное чтение имеет широкие возможности для совершенствования лингвистической компетенции, т. к.

позволяет овладеть новыми языковыми средствами, а также для социокультурной компетенции, т.к. приобщает учащихся к культуре, традициям стран изучаемого языка. Экстенсивное чтение, как один из видов самостоятельной работы учащихся, положительно влияет на формирование познавательной активности учащихся. Важность работы учащихся с художественным произведением состоит не столько в решении дидактических задач (совершенствование умений и навыков, закрепление знаний), сколько в выработке умений и навыков критического чтения, развития мышления и аналитических способностей.

1.1.8. Аудиторная работа с текстом на практических занятиях

Существуют разные точки зрения на то, какие этапы работы над текстом необходимо включать в учебный процесс, какие из них наиболее эффективны. Все виды работы с текстом зависят от целей, которые ставятся перед чтением. В основном, в методической литературе, в частности в работах А. Н. Щукина и О. И. Трубициной, рекомендуется включать 3 этапа работы с художественным произведением: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Включение послетекстового этапа рекомендуется в том случае, если обучение чтению рассматривается не только как цель, но и как средство обучения [Трубицина, 2017]. На каждом из этапов последовательно реализуются методические задачи.

Предтекстовый этап реализуется путем использования различных предтекстовых упражнений, ориентированных на актуализацию фоновых знаний и жизненного опыта учащихся, на работу с лексическими единицами и грамматическими конструкциями, встречающимися в тексте. Одной из задач, реализуемой на предтекстовом этапе является создание условий для положительной мотивации к прочтению, для познавательной активности учащихся. Здесь используются упражнения на предвосхищение содержания текста, к примеру, работа с заголовком, с wybranными предложениями из

текста и др. Работа со снятием возможных языковых трудностей также осуществляется на предтекстовом этапе.

Текстовый этап является основным этапом при работе с аутентичным художественным произведением. Основная задача, которая стоит перед учащимися на данном этапе, – это прочтение текста и понимание его сюжетной линии, характеров главных героев. Самостоятельное понимание текста на понятийном уровне, как пишет А. Н. Щукин, является главной целью работы с произведением на данном этапе и обеспечивается такими умениями, как умение выделять центральные эпизоды в данном произведении, указывать их взаимосвязь, выявлять роль художественной детали, изобразительно-выразительных свойств языка, самостоятельно анализировать отдельные сцены, фрагменты произведения, поступки героев [Щукин, 2012: 287].

Понимание художественного текста, по словам И. А. Зимней, является последовательностью действий по извлечению информации из текста, а как результат обладает рядом особенностей, таких как полнота, точность и глубина. При обучении экстенсивному чтению на иностранном языке учитывается не только понимание наиболее общего смысла, понимание смыслового содержания, понимание характера языкового выражения, выявление главного смысла, но и понимание того, зачем и для чего об этом идет речь [Зимняя, 1981: 24].

Для усвоения содержания текста на уроках иностранного языка используются различные виды упражнений. Учащиеся выполняют упражнения на осознание формальной и содержательной структуры текста, в частности, на языковую догадку, на понимание значения незнакомых лексических единиц по контексту, на поиск ключевых слов, соответствий между словом и ситуацией. Иногда используются переводные упражнения. Для развития способности отличать главную информацию от второстепенной, делать выводы и обобщения на основе прочитанного

фрагмента текста могут использоваться вопросно-ответные упражнения [Щукин, 2012: 286].

Упражнения в вопросно-ответной форме – одна из наиболее часто используемых форм деятельности для контроля глубины понимания произведения. Как правило, вопросы задаются учителем, иногда допускается возможность учащихся задавать вопросы к отдельным предложениям, к фактам, упомянутым в тексте или вокруг заданной темы. Чаще всего вопрос носит чисто формальный характер и адресует учащегося к конкретному предложению или абзацу текста. Понимание фактов – это основа для дальнейшей работы с произведением, далее необходимо проверить, понятен ли учащимся замысел автора и его отношение к моделируемой художественной реальности. Для достижения этой цели Павлова И. П. предлагает использовать вопросы, которые содержат минимальное количество информации и не подразумевают точного ответа, к примеру, можно спросить учащихся о том, что они узнали о действующем лице изучаемого художественного текста [Павлова, 2014].

На послетекстовом этапе происходит анализ, оценка, интерпретация содержания текста, формирование индивидуального отношения к изложенному. Поэтому, основной целью упражнений является осмысление содержащейся в художественном произведении информации, отдается предпочтение творческим заданиям, выполняемым учащимися в группе или индивидуально, а также пересказу содержания текста. Здесь может использоваться упражнение на развитие умений письменной речи, например, умений интерпретации прочитанного. В частности, такие упражнения как формулирование развернутого ответа на вопрос, написание эссе, пролога, эпилога, альтернативной концовки, что развивает творческие умения. В процессе такой деятельности наиболее полно выявляются индивидуальные способности учащихся, их интересы, умение анализировать факты и явления, выражать свою точку зрения средствами иностранного языка.

Упражнения, предлагаемые на текстовом и послетекстовом этапах, должны быть связаны с решением определенной речевой задачи, т. к. работа с аутентичным материалом в рамках курса по домашнему чтению в качестве основного формируемого умения подразумевает умение обсуждать полученную информацию. Таким образом решаются две методические задачи: во-первых, обеспечивается владение языковыми средствами, необходимыми для представления индивидуальной позиции по прочитанному, а также для ее обсуждения, выражения несогласия с мнениями других учащихся, формулировки выводов, во-вторых, совершенствуется способность строить свои высказывания, логически их организуя в соответствии с поставленной коммуникативной задачей.

Анализ литературно-стилевых особенностей текста, что можно отнести к следующему этапу работы с аутентичным художественным произведением, исключается из рамок обучения в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка.

1.1.9. Критерии выбора художественных произведений для экстенсивного чтения

Использование аутентичных текстов позволяет научить реальному языку, используемому носителями в различных коммуникативных ситуациях, при условии, что уровень языковой подготовки учащихся позволяет им осмысленно читать художественное произведение, так как при недостаточном развитии иноязычной коммуникативной компетенции обращение к словарю и перевод могут стать основой работы с аутентичным материалом. Однако, эти сложности преодолеваются путем тщательного выбора аутентичных материалов, о чем далее пойдет речь.

Попытки определить и систематизировать критерии, которые бы послужили основой для оптимального отбора материалов аутентичной художественной литературы неоднократно предпринимались

отечественными и зарубежными методистами. Основным организующим принципом критериев, выдвигаемых Мильтруд Г. П. и Носонович Е. В., является доступность материала для обучаемых, как с точки зрения языкового оформления, так и с точки зрения проблем, поднимаемых автором в тексте. Они предлагают следующие критерии:

1. Соответствие содержания аутентичных текстов и изучаемой темы,
2. наличие в аутентичных текстах социальной значимости и проблемности,
3. учет нравственно-этического аспекта в выборе тем и формулировке вопросов, выносимых на обсуждение в группе,
4. актуальность тематики аутентичных текстов,
5. учет возрастных особенностей учащихся [Мильтруд, Носонович, 1999: 59].

Сулимова Л. А., помимо упомянутых ранее критериев, выделяет такой критерий как культурологическая ценность аутентичного текста, что заслуживает отдельного внимания. Способность текста стать средством формирования и совершенствования культурологической компетенции в структуре коммуникативной особенно важна, т. к. одной из целей обучения иностранному языку является формирование поликультурной личности [Сулимова, 2014: 19 – 22].

Р. Дэй (R. Day) и Дж. Бэмфорд (J. Bamford) также отмечают важность такого критерия, как сложность языковых структур текста, но при этом, они предлагают учитывать возможность художественного текста стать предпосылкой для творческой работы мыслительной деятельности. По их мнению, текст должен обладать такими художественными свойствами, которые бы побудили внутренний интерес к его изучению и работе с ним. Они предлагают выбирать аутентичный материал, исходя из следующих принципов:

1. Потенциал текста для аудиторной работы: дискуссия, работа в группах, развернутое высказывание индивидуального мнения и др.,
2. интерес: возможность текста спровоцировать мыслительную активность в течение аудиторного занятия,
3. выбор материала по жанру: роман, рассказ, детектив, новелла, драма и др.,
4. сложность языковых структур на уровне лексики, грамматики, синтаксиса [Bamford, Day, 1998: 97].

Хофманн Хельмут (Hofmann Helmut), анализируя использование художественных текстов на занятиях по иностранному языку, выдвигает требования к аутентичному материалу, которые в своих сущностных характеристиках аналогичны критериям, рассмотренным ранее, но при этом, он предлагает обратить внимание на то, что аутентичный текст должен быть четко структурированным и небольшим по объему. Данный критерий к выбору художественного текста позволяет одновременно упрощать задачу, которая стоит перед учащимися и изучать большее количество художественных произведений в течение периода обучения [Helmut, 1985: 77].

Взяв за основу данные критерии, но приняв во внимание тот факт, что язык художественного текста – это не только набор использованных языковых аутентичных структур, но и непосредственно предмет изображения, считаем целесообразным дополнить критерии, учитывая эстетические характеристики аутентичного текста. Современный художественный текст может стать довольно сложным для понимания материалом, в силу отсутствия динамики повествования, неясных сюжетных линий и наличия интертекстуальных связей с текстами, которые не знакомы учащимся, таким образом прочтение художественного текста может стать непреодолимой трудностью для учащихся, и, как следствие, приведет к резкому снижению уровня мотивации. На основании всего вышесказанного,

предлагается следующая классификация критериев для выбора аутентичного художественного текста.

I Языковая доступность

1. Абсолютное большинство знакомого учащимся лексического материала,
2. отсутствие сложного синтаксического моделирования абзацев,
3. доступные грамматические структуры.

II Когнитивная доступность

1. Посильность и доступность на уровне содержания и проблемности текста,
2. отсутствие сложных интертекстуальных связей с другими текстами,
3. актуальность проблематики текста и его соответствие возрастным особенностям учащихся.

III Методический потенциал

1. Сюжетность, динамика художественного текста,
2. возможность текста побудить к мыслительной активности,
3. потенциал для активной аудиторной работы индивидуально или в группах, для продуктивной работы со смыслом, основанной на столкновении мнений и отношений к изображаемому.

IV Компетентностный (учебный) потенциал

1. Культурологическая ценность аутентичного текста,
2. социальная значимость текста,
3. содержание актуальных языковых структур для дальнейшего продуктивного использования в устной и письменной речи.

V Эстетическая ценность текста

1. Использование знакомых учащимся стилистически маркированных единиц на уровне лексики,
2. использование знакомых учащимся стилистически маркированных единиц на уровне синтаксиса.

При этом, считаем необходимым, что наличие стилистически маркированных единиц должно быть дополнительным элементом в языковом оформлении художественного текста, с преобладанием нейтральных структур, иначе, прочтение текста может стать расшифровкой языковых структур, и как следствие, методическая ценность данного вида работы будет утрачена.

В рамках данного исследования считаем допустимым исключить критерий соответствия аутентичного текста и изучаемой темы, т. к. он не может быть в полной мере реализован при работе с художественным текстом в рамках курса экстенсивного чтения. Экстенсивное чтение, как дополнительный вид речевой деятельности на иностранном языке, предполагает отступление от тематического содержания основной программы по иностранному языку.

В след за Патрицией Каррелл (Patricia Carrell) и Джоан Айстерхолд (Joan Eisterhold), которые характеризуют умение чтения как то умение, которое зависит от эффективного взаимодействия между языковыми знаниями и общими фоновыми знаниями, полагаем, что беглое чтение подразумевает приоритетность узнавания знакомых лексических единиц в тексте [Carrell, Eisterhold, 1983: 557]. Поэтому, подходящий по уровню сложности и интересный для аудитории материал являются главными принципами в отборе литературы.

1.1.10. Способы включения экстенсивного чтения в программу обучения иностранному языку

Экстенсивное чтение используется для того, чтобы приобщить учащихся к естественной языковой среде, создать коммуникативную ситуацию, побудить к обмену полученной информацией и своим эмоциональным отношением к прочитанному художественному произведению [Фурманова, 2014: 61]. Несмотря на то, что многие методисты, такие как Дж. Ричард и Р. Шмидт отмечают, что экстенсивное чтение на протяжении многих лет признается одной из эффективных методик в овладении иностранным языком, в настоящее время в преподавании иностранных языков такой элемент программы как домашнее чтение является необязательной частью учебного процесса. Возможности его использования ограничиваются объемом аудиторных часов по иностранному языку. Как следствие, рассматриваемому дополнительному виду речевой деятельности уделяется все меньше внимания [Richard, Schmidt: 2002]. Поэтому возникает потребность рассмотрения вопроса о возможностях сохранения экстенсивного чтения как одного из основных элементов учебной программы.

Зарубежные методисты, в частности Р. Бэмфорд (R. Bamford) и Дж. Дэй (J. Day) выделяют следующие варианты включения курса экстенсивного чтения в программу по изучению иностранного языка:

1. самостоятельный курс,
2. часть курса по английскому языку,
3. дополнение к основной программе без аттестации,
4. внеурочная деятельность.

Они полагают, что создание отдельного самостоятельного курса экстенсивного чтения предъявляет особые требования к выбору преподавателя, детальной разработке программы по дисциплине,

методической литературе и выделению учебных часов, согласованных с календарно-тематическим планом. Так же, как и для другой дисциплины следует рассчитать количество аудиторного времени, необходимого для реализации прогнозируемых методических целей и часов, отводимых на самостоятельную работу. В случае использования экстенсивного чтения как части курса по английскому языку требуется дополнительное включение материалов в основную программу (к примеру, совместно с учащимися выбор целого художественного произведения или его фрагмента, которое необходимо прочитать в течение недели или иного промежутка времени) [Bamford, Day, 1998: 43].

Экстенсивное чтение может использоваться в качестве дополнения к основной программе. В данном случае учащимся предоставляется выбор литературы согласно индивидуальным предпочтениям. Аттестация по пройденному курсу не предусмотрена – читать или не читать остается на усмотрение учащихся. Однако предлагается использование дополнительных бонусных баллов при выставлении итоговой оценки по иностранному языку [Susser, Robb, 1990: 43 – 49].

Учебная среда и технология преподавания оказывают непосредственное воздействие на то, как следует включать материалы экстенсивного чтения в учебный план. Тип включения данного вида деятельности при обучении иностранному языку объясняется содержанием компетенций согласно ФГОС от 17.05.2012, № 413, прогнозируемыми результатами обучения и количеством аудиторных часов, отводимых на занятия по иностранному языку. Как правило количества аудиторных часов, отводимых на занятия по практическому курсу английского языка, недостаточно, чтобы включать какие-либо дополнительные виды деятельности. Иногда количества часов может быть недостаточно для того, чтобы полностью проработать содержание экзамена. На этом основании учителя обычно отдают

предпочтение внеурочному чтению. Предполагается, что учащиеся будут отводить на чтение около двух часов в неделю.

Возможности использования экстенсивного чтения в школьной программе по иностранному языку в настоящее время не представляют достаточно оснований для его включения обязательный курс. Включение экстенсивного чтения в программу иностранного языка сопровождается многочисленными трудностями. Р. Уильямс отмечает такие сложности как отсутствие подходящих материалов для чтения, недостаточный уровень подготовки преподавателей, высокий уровень сложности аутентичных материалов [Williams, 1986: 45].

Несмотря на ряд аспектов, препятствующих активному чтению аутентичной литературы, данный вид активности имеет ряд методических предпосылок для включения в содержание обучения, по крайней мере в качестве дополнения к курсу с использованием бонусных баллов, т.к. необходимо обеспечивать взаимосвязь между требованиями ФГОС от 17.05.2012, № 413, образовательным процессом и возможностями практического применения иностранного языка вне учебной среды.

1.2. Психологические особенности учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка

Эффективность обучения иностранному языку в старших классах школ с углубленным изучением английского языка во многом зависит от индивидуальных личностных особенностей обучаемых, поэтому считается необходимым подробнее остановиться на данном вопросе. Психологические особенности учащихся проявляются не только индивидуально, при выполнении каких-либо упражнений, но также и в учебной группе, что может оказывать влияние на результативность выполнения упражнений и активность отдельного учащегося на занятии.

Психологические особенности при обучении экстенсивному чтению необходимо учитывать по ряду причин: чтобы поддерживать интерес к изучению иностранного языка, не допускать снижения уровня мотивации к чтению как основному источнику информации и оптимально организовать учебный процесс. Что в свою очередь подразумевает равномерное распределение объема самостоятельной работы и аудиторной, внимание к информативности материалов и возможности адаптировать содержание упражнений в зависимости от обучаемых и предпочтительных видов активности на уроке. Применительно к обучению экстенсивному чтению, принятие во внимание личностных качеств обучаемых, позволяет оптимально выбирать основной вид активности на аудиторном занятии, уровень сложности материалов и тематическое содержание предлагаемых художественных произведений.

1.2.1. Старший школьный возраст как период профессионального самоопределения

С психологической точки зрения старший школьный возраст определяется как переход от детства к взрослости и предполагает приобщение к культуре, овладение определенной системой знаний, норм и навыков, благодаря которым учащийся приобретает способность выполнять общественные и профессиональные функции, обладать качеством социальной ответственности. У учащихся старших классов, возраста от 15 до 17 лет (старший школьный возраст или период ранней юности) учебно-профессиональная деятельность становится основой развития личности. В процессе учебно-профессиональной деятельности, как отмечает Локаткова О. Н., у старшеклассников формируются определенные познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы и выработать нравственные идеалы [Локаткова, 2013: 483].

На основании психологических исследований и теоретических работ Вершинина С. И., Захарова Н. Н., Климова М. С. можно заключить, что учащимся старших классов средней школы необходима психологическая подготовка к осознанному выбору и планированию своей профессиональной карьеры, и к решению основных задач, с которыми они будут сталкиваться в соответствии со своей изменяющейся социальной ролью [Вершинин, 1997: 14]. Для того, чтобы развивать навыки, необходимые для формирования способности правильно организовывать время и равномерно распределять большой объем работы на временные промежутки, экстенсивное чтение, как вид самостоятельной деятельности, оказывается полезным, т.к. вырабатывает умения быстро и эффективно работать (нередко работа выполняется в сжатые сроки). Изучение и работа с текстами различных жанров дает представление о том, какие виды текстовых материалов функционируют в профессиональной среде и какими знаниями необходимо овладеть.

Возрастные задачи периода ранней юности обусловлены вопросом профессионального самоопределения. Эмоциональная жизнь учащихся старших классов по сравнению с более ранним возрастом, отличается большей степенью импульсивности. Учащиеся старших классов способны к устойчивым чувствам. В плане умственного развития старший школьный возраст не показывает каких-либо качественных новообразований. Процессы развития формального интеллекта, которые начались в подростковом возрасте закрепляются и совершенствуются [Шадриков, 2007: 43-49]. Как отмечает И. С. Кон в работе «Психология старшеклассника», старший школьный возраст характеризуется улучшением таких психологических качеств как коммуникативность и общее эмоциональное самочувствие индивида, дифференцированность эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, повышение самоконтроля и саморегуляции [Кон, 1980: 72-74].

Учащиеся старших классов школ с углубленным изучением иностранного языка, как правило, отдают предпочтение профессиям, связанным с активным использованием иностранного языка. Однако представление о том, как следует функционировать в профессиональной среде у них недостаточно сформировано, соответственно, как показывают психологические исследования, наблюдается неблагоприятный эмоциональный фон, низкая активность в учебной деятельности, встречается негативное отношение к различным сторонам социальной действительности. Среди индивидуальных качеств обучаемых могут присутствовать отрицательные свойства, такие как инфантильность, отсутствие чувства ответственности за свои действия, элементы безверия и цинизма [Локаткова, 2013: 484].

1.2.2. Становление самоопределения личности в старшем школьном возрасте

Старший школьный возраст характеризуется таким психологическим параметром как самоопределение, в том числе и на уровне социума. Социальное самоопределение старших школьников, формирование ими жизненной перспективы неразрывно связаны с построением, конструированием, уточнением и прояснением представлений о сферах и областях социальных взаимодействий. Э. Эриксон рассматривал поиск личностной идентичности как центральную задачу периода взросления. В этот период, на фоне психических трансформаций и новых социальных ожиданий, необходимо сформировать такое психологическое качество как идентичность, согласовать внутреннюю оценку собственной личности и оценку, данную другими [Шаповаленко, 2007: 266]. В процессе самоопределения старшеклассников важен уровень их информированности, как и о самих себе, о своих возможностях, так и о будущей профессии.

Советский психолог Л. И. Божович подчеркивает, что в старшем школьном возрасте происходит личностное самоопределение, а именно

определение своего места в жизни, поэтому формированию мировоззрения уделяется особое внимание [Божович, 1968: 369]. Занятия с использованием аутентичного художественного произведения способствуют повышению мотивации к познавательной деятельности, развивают самосознание и моральное сознание.

Учебная деятельность выступает основным видом деятельности учащихся старших классов, занимает наибольший объем времени во всем образовательном процессе. В период обучения в старших классах школ учащиеся проявляют себя также в эстетическом виде деятельности, который оказывают позитивное влияние на личностно-профессиональное развитие старшеклассников, позволяют обогатить содержание их межличностного взаимодействия, поэтому обращение к художественной литературе представляется целесообразным, так как в ней представлен широкий спектр разнообразных ситуаций, действующих лиц, различных социальных слоев, представителей различных профессиональных областей, также особое внимание уделяется автором моделированию социальных отношений, что может быть полезно для формирования собственного мировоззрения и отношений к явлениям действительности. Правильный выбор художественных произведений может также оказать положительное влияние на формирование устойчивых интересов и взглядов.

1.2.3. Формирование эмоциональной культуры обучаемых с помощью художественного текста

В качестве дополнения к методическим задачам усвоения программы по иностранному языку включается такой аспект как формирование эмоциональной культуры обучаемого. Для успешного выполнения данной задачи могут быть использованы различные формы аудиторной и внеаудиторной работы, к примеру, такие как творческие задания, дискуссии, задания проектного типа по прочитанному художественному произведению.

Одной из задач изучения художественной литературы в целом, и экстенсивного чтения в частности, является формирование эмоциональной позиции обучаемого, которая, в свою очередь, неразрывно связана с его духовным и нравственным развитием, демонстрирует его взгляды, раскрывает чувства, воздействует на поведение и на отношения в социуме. Содержанию учебных материалов и содержанию художественных произведений в том числе, по мнению В. В. Семикина, следует уделять особое внимание, так как посредством этого можно повлиять на формирование устойчивого мировоззрения [Семикин, 2002: 26].

Работа с художественным текстом на уроках по иностранному языку методически оправдана, т. к. наряду с требованием выполнения методических и общепедагогических задач, она потенциально способствует раскрытию свойств личности. Эмоциональное восприятие различно у обучаемых, поэтому при аудиторной работе с художественным произведением преследуется задача развития творческого мышления учащихся с ориентацией на дивергентное мышление. Содержание литературы проецируется на внутренний мир личности и представляет собой передачу учащимся социального, духовного и нравственного опыта. Знания литературы представлены в виде мнения и отношения. Иностранный язык как предмет учебной программы располагает значительными возможностями для постановки задач формирования эмоционально-нравственной сферы личности, ценностно-смыслового отношения к ее содержанию, но для их реализации требуется наличие «личностного знания», личностного смысла и личностной рефлексии [Коробкова, 2014: 122].

Материал аутентичного художественного произведения предоставляет широкие возможности говорить о персонажах произведения, об образности художественного произведения, созданной автором, выражать чувства, эмоции, переживания, побуждает к дискуссии, и это имеет решающее

значение в продуктивном использовании иностранного языка в неподготовленной речи.

Однако, методический потенциал учебной дискуссии и выполнения упражнений, направленных развитие умений интерпретирования художественного произведения, имеет определенную тенденцию не реализоваться в силу индивидуальных личностных качеств учащихся в составе учебной группы.

1.2.4. Психологические особенности обучения в гетерогенном коллективе

Группы, формируемые в школьной среде для изучения иностранного языка, характеризуются неоднородным уровнем языковой подготовки учащихся. Несмотря на то, что все учащиеся внутри одной учебной группы имеют относительно одинаковый языковой опыт, они отличаются по ряду психологических особенностей, которые влияют на успешность овладения иностранным языком. Неоднородность, как отмечает Данилова Е. Л., проявляется на уровне познавательной активности, их ориентации в установлении трудовых отношений, а также на качественном и содержательном состоянии выстраиваемого ими межличностного взаимодействия. Учебная группа по иностранному языку оказывает влияние на формирование личности и ее профессиональное самоопределение [Данилова, 2013: 71].

Внутри языковой группы, как и любого другого учебного коллектива, происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных, эмоциональных и деловых взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров. Все групповые процессы оказывают воздействие на успешность учебной деятельности. Однородность возрастного состава обуславливает возрастное сходство интересов, целей, психологических особенностей, способствует сплочению

группы. Учебные группы в старшей школе функционируют как на основе самоуправления через систему формальных и неформальных лидеров, так и подвергаются определенным управляющим воздействиям со стороны учителя. В учебном коллективе проявляются такие социально-психологические явления, как коллективные переживания и настроения, заключающиеся в эмоциональной реакции коллектива на события, происходящие в учебном пространстве. Коллективное настроение может стимулировать или угнетать деятельность отдельных представителей коллектива, может возникать оптимистическое или безразличное настроение. Сапогова Е. Е. в работе «Психология развития человека» отмечает, что общение со сверстниками в старшем школьном возрасте выступает средством усвоения молодыми людьми статусов и ролей, отработки коммуникативных навыков и стилей общения в новой социальной среде, поэтому для учащихся старших классов мнение коллектива имеет определяющее значение. Формирующаяся личность старшеклассников зависима от одобрения или неодобрения других участников учебного коллектива [Сапогова, 2001: 57]. Поэтому, многие учащиеся, которым не свойственны лидерские качества, пассивны в ходе активных дискуссий по проблемным ситуациям, в том числе, отраженным в художественном произведении. В данном случае эффективно использовать работу в малых группах, так как поиск общего решения внутри малой группы снимает ответственность с каждого учащегося в отдельности и формирует сплоченность коллектива. как следствие, к тщательной подготовке к аудиторным занятиям.

Положительные настроения в коллективе можно использовать для стимулирования активной учебной деятельности по экстенсивному чтению. К примеру, включение элемента соревнования между учащимися, которые эмоционально ревностно относятся к результатам своей деятельности и

стремятся добиться успеха стимулирует их к активной познавательной и исследовательской деятельности.

1.3. Лингвистические особенности современных художественных произведений

С одной стороны, современная художественная литература отражает актуальные вопросы, интересующие современное общество, с другой, видение современными писателями противоречий современного общества вызывает сомнения и способно отрицательно влиять на общественное сознание. Поэтому представляется целесообразным научить старшеклассников критическому отношению к художественным произведениям и объективной оценке их этических и эстетических ценностей. Современная художественная литература относится к эпохе постмодернизма и имеет присущие этой эпохе характерные особенности, такие как открытый финал, возможности различного толкования смысла, усложненную сюжетную организацию и доступное для массового читателя языковое оформление.

1.3.1. Современный английский литературный процесс

Необходимость изучения современных художественных произведений объясняется не только тем, что они формируют культуру современного англоязычного общества, но также и тем, что в них представлены актуальные языковые структуры. Для того, чтобы рекомендуемый учащимся аутентичный художественный текст соответствовал выдвигаемым критериям и относился к числу образцовых текстов в исходной культуре, необходимо рассмотреть современный литературный процесс.

Современная английская художественная литература ассоциируется с такими писателями как И. Р. Макьюэн, Дж. Барнс и другими. Именно они признаются ведущими писателями современности в Англии. В их

произведениях отмечается раскрытие эмоциональных граней личного опыта героев повествования и выражение эмоционального отношения получает отдельную значимость [Childs: 2005, 7].

Художественные произведения эпохи постмодернизма – это преимущественно открытые тексты, внутренние связи между элементами которых выстраиваются читателем самостоятельно, так как наличие ряда альтернативных смыслов, предоставляет возможность различных путей интерпретации художественного текста.

В современном литературном процессе создание качественных художественных произведений с присущей им сложностью и открытостью для множественных интерпретаций оказывается не менее важным фактором по сравнению с коммерческой выгодой издателя. Поэтому, современные писатели в своем творчестве учитывают потребности читателя. Получение эмоционального отклика читателя считается одной из основных задач художественного текста. Современный читатель обращается к литературным произведениям для того, чтобы сбалансировать отсутствие каких-либо значимых событий и эмоциональных переживаний в собственной жизни, таким образом значимость компенсаторной функции искусства выдвигается на первый план.

Современное общество предъявляет следующие требования к качественному художественному тексту. Он должен одновременно сочетать в себе эмоциональный фон, интересный сюжет, оригинальность, новизну, авторское видение какой-либо ситуации и способность стать объектом ряда положительных рецензий профессиональных критиков и журналистов, публикуемых в периодических изданиях [Воронцов, 2009: 28].

Современный художественный текст имеет определенную установку на воздействие на читателя, на побуждение в нем интереса к прочтению произведения. Одним из способов достижения этого является прием

оформления серьезных проблем в ироничную форму. Детальная разработка предметной обстановки и ситуаций межличностного взаимодействия позволяет визуализировать произведения в сознании читателя. Художественный текст относится к форме письменной речи, поэтому, воссоздание в сознании читателя художественной реальности, соотносимой с жизненными ситуациями, имеет лингвистический характер. Взаимодействие автора и читателя осуществляется на уровне текста, который предстает в виде четко организованной структуры, при этом для того, чтобы взаимодействие было как можно более эффективным используется ряд экспрессивных средств, направленных на выразительность художественного текста [Валгина, 2003: 26].

1.3.2. Особенности языка прозаического и драматического художественного произведения

Художественный текст, изучаемый на уроках иностранного языка, как правило, относится к прозаическим, реже драматическим жанрам. Художественный текст вне зависимости от жанровой принадлежности имеет дидактический потенциал с точки зрения понимания обсуждаемой проблемы, рассматривания решений, в том числе и авторского, оценивания позиций учащихся и выдвижения аргументов в поддержку своей позиции.

Материал для экстенсивного чтения прозаического или драматического жанра представляет собой информационное и структурное единство. Целостность и связность являются основными конструктивными признаками аутентичного художественного произведения, выбираемого для обучения экстенсивному чтению на иностранном языке. Целостность и связность являются сущностными характеристиками художественного произведения, что подразумевает их тематическое единство на содержательном и структурном уровне. Тематическое единство прозаического произведения обуславливается взаимосвязью микротем и макротем [Михайлов, 2006: 72].

Одной из основных особенностей языка художественной литературы является его образность. Для воздействия на восприятие читателя активно используются различные стилистические структуры, как на лексическом, так и на синтаксическом уровне. В художественной литературе широко используются языковые средства, усиливающие воздействие высказывания путем добавления к логическому содержанию экспрессивно-эмоциональных оттенков. К числу наиболее часто используемых стилистических средств на уровне лексики относятся метафора, различные виды эпитетов, синонимический повтор и др. Все средства языка тщательно выбираются автором. Нейтральные структуры также подчинены реализации авторского замысла [Матенов, 2014: 665].

Преимущественным типом изложения современного художественного текста является повествование, что объясняется тем, что художественный текст создается для того, чтобы проинформировать читателя о каких-либо событиях, о развитии событий и их последовательности. В прозаическом художественном тексте отражается поэтапная смена явлений.

Художественный текст драматического жанра имеет свои характерные особенности. Основой текста драмы является действие, элементы описания сводятся к кратким ремаркам или включаются в персонажную речь. Повествовательные единства в драме отсутствуют, последовательность реплик обеспечивает событийную линию произведения. Основой действия драмы являются отношения между героями. Речь автора, которая функционирует как носитель информации в драматических произведениях, предстает в виде кратких и эпизодических ремарок.

С методической точки зрения обращение к тексту драмы в качестве материала экстенсивного чтения потенциально вызывает ряд сложностей. Текст драмы отличается от привычного текста, предлагаемого для прочтения на иностранном языке. Многочисленные действующие лица драматического произведения представлены в начале, и по мере прочтения, учащиеся могут

путаться в лицах и в ходе действия, в силу чего вынуждены постоянно возвращаться к исходной точке, где представлен их список. Воссоздание психологического облика персонажей и интерпретация их внутреннего состояния осуществляется на основе сказанного ими в монологах и диалогах. Это также создает дополнительную сложность, так как лингвистическая компетенция учащихся старших классов не позволяет им делать выводы на основе исключительно вербальных структур. Восприятие текста может ограничиваться поверхностным уровнем, а именно событийным рядом [Лоскутова, 2016: 01-3]. Несмотря на возможные сложности, обращение к текстам драмы способствует развитию умения целостно воспринимать текст, а не в пределах одной реплики.

При разработке и планировании содержания упражнений для аудиторной или самостоятельной работы с текстом учитываются жанровые особенности текста (см. п. 2.2). В рецептивном плане чтение художественных произведений полностью обеспечивает достаточно частую повторяемость лексических единиц в знакомых и новых комбинациях. Цикличность использования грамматических конструкций с новым лексическим наполнением создает условия для их активного употребления в упражнениях на текстовом и послетекстовом этапе работы с аутентичным произведением.

Выводы к главе 1

1. Экстенсивное чтение обеспечивает эффективность формирования навыков и умений в соответствии с ФГОС от 17.05.2012 №432. К примеру, таких как умение использовать иноязычный текст как источник информации, осуществлять успешную коммуникацию средствами иностранного языка в условиях поликультурного мира, а также интерпретировать художественный текст, что способствует развитию критического мышления через осмысление прочитанного.

2. Характерной чертой аутентичного текста является реальное языковое оформление (что подразумевает подлинность на всех структурных уровнях), наличие адресата (носителя языка) и передача реальной информации.

3. Экстенсивное чтение, в отличие от интенсивного, не предполагает тщательную работу над лингвистическим и лингвокультурологическим аспектом художественного текста. Напротив, предполагается концентрация внимания на понимании основного содержания художественного произведения.

4. Рассматриваемый вид деятельности положительно влияет на познавательную и творческую активность учащихся, побуждает к выражению собственного мнения на иностранном языке, стимулирует к активации уже имеющегося опыта, интересов, знаний, способствует внушительному увеличению активного и пассивного словаря, совершенствует умения письменной речи. С помощью чтения с основным охватом содержания увеличивается общая скорость чтения и совершенствуется психолингвистический механизм понимания текста.

5. Включение экстенсивного чтения как вида преимущественно внеурочной активности объясняется тем, что школьная программа по иностранному языку направлена на успешную сдачу экзамена, количество аудиторных часов недостаточно для включения дополнительных видов деятельности.

6. Использование аутентичного материала имеет как ряд преимуществ, так и недостатков. Однако сложности, которые могут возникнуть при прочтении аутентичного текста значительно снижаются при правильном выборе текста в соответствии с системой разработанных критериев.

7. Старший школьный возраст характеризуется такими психологическими параметрами как личностное и профессиональное самоопределение, что подразумевает определение своего места в жизни, определение будущей профессии, формирование устойчивого мировоззрения и морального сознания.

8. В качестве материалов для экстенсивного чтения используются, в основном, аутентичные материалы прозаических жанров, иногда включаются драматические тексты. При этом лингвистической составляющей текста уделяется особое внимание, так как образность языка, реализуемая с помощью различных стилистических структур, является основой любого художественного текста.

ГЛАВА 2 ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ШКОЛАХ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной главе рассматривается ход урока с использованием аутентичных художественных произведений в качестве материалов экстенсивного чтения в старших классах школ с углубленным изучением английского языка, анализируются методические приемы работы с произведением. Основой практической части исследования стал эмпирический анализ данных, полученных в результате наблюдения за тем, как осуществляется проведение практических занятий по домашнему чтению и английской литературе на иностранном языке, а также интерпретация и статистическая обработка данных, полученных в результате анкетирования и интервью.

2.1. Обучение экстенсивному чтению в старших классах школ с углубленным изучением английского языка – анализ текущей ситуации

Обучение экстенсивному чтению на практике предполагает изучение ряда аспектов, таких как особенности включения экстенсивного чтения в программу, рассмотрение преимуществ и недостатков использования экстенсивного чтения как элемента английской литературы и практического курса английского языка.

Исследование проводилось с января 2018 года по конец февраля 2018 года в трех учебных заведениях г. Ростова-на-Дону и одного учебного заведения г. Санкт-Петербурга. В ходе исследования были проанализированы в соответствии с разработанным планом анализа (см. прил. 2) 17 уроков в 10-11-х классах в двух гимназиях и двух лицеях с углубленным изучением иностранного языка. Основным видом деятельности на рассматриваемых уроках являлось экстенсивное чтение. Возраст учащихся составляет от 15 до

18 лет, все учащиеся изучают английский язык как первый иностранный, начиная с 1-ого класса. Предполагаемый уровень владения иностранным языком по итогам обучения в течение 9-10 лет – B1, однако уровень фактической языковой подготовки учащихся варьируется от A2 до B1, так как наблюдаются учащиеся, не заинтересованные в изучении иностранного языка и в успешной сдаче ЕГЭ по английскому языку. Количество учащихся, принимающих участие в исследовании, а именно в анкетировании, составляет 235 человек, при этом, гендерное соотношение учащихся примерно одинаково в каждой учебной группе. Количество учащихся, принимавших участие в интервью, составило 30 человек. В 10-х классах было рассмотрено 10 уроков (из них 4 по домашнему чтению, 6 по английской литературе), в 11-х классах – 7 уроков (из них 2 по домашнему чтению, 5 по английской литературе).

Одним из аспектов практического исследования являлось определение места экстенсивного чтения в учебной программе по иностранному языку, критериев, которыми руководствуются учителя английского языка при выборе аутентичных материалов для самостоятельной работы учащихся, и оценке степени их важности. Количество учителей, работающих с учащимися 10 класса, составило 4 человека, количество учителей, работающих с 11 классом – 3. Гендерный и возрастной состав преподавателей характеризуется однородностью, все они принадлежат к женскому полу, их возраст варьируется от 45 до 55 лет.

2.1.1. Включение экстенсивного чтения в учебный план школ с углубленным изучением английского языка

В первую очередь следует отметить, что в настоящее время, как показывает опрос, программа по практическому курсу иностранного языка не предполагает включения экстенсивного чтения в абсолютном большинстве школ. Экстенсивное чтение как вид речевой деятельности на иностранном

языке исключается в пользу выполнения практических тестовых заданий. Администрация школ отмечает, что необходимость подготовки учащихся к ЕГЭ в 10-11 классах, и, соответственно, выполнение тестовых заданий выдвигается на первый план и является основой для составления учебного плана. Учителя английского языка склонны полагать, что данный подход не в полной мере методически оправдан, но натаскивание на выполнение типовых заданий категории А и В повышает скорость и результативность выполнения экзаменационных заданий.

К сожалению, во многих учебных заведениях экстенсивное чтение аутентичной литературы не практикуется на протяжении длительного промежутка времени (с 2005г. по настоящее время). К примеру, в одной из гимназий, в которой более 50 лет основной специализацией является английский язык, в настоящее время осуществляется работа исключительно с адаптированными текстами, в отдельных случаях – с дидактическими текстами. Опрос учителей выявил, что более 80% учебных часов отводится на выполнение вариантов итогового экзамена. С аутентичными текстами учащиеся сталкиваются на уроках научно-технического перевода, где переводные упражнения составляют единственный вид используемых упражнений с аутентичным материалом. На уроках английской литературы изучаются биографии писателей, созданные отечественными методистами на английском языке, поэтому они не могут считаться аутентичными текстами. Произведения, являющиеся основой их творческого пути, рассматриваются тоже в кратком адаптированном изложении.

Из всех 12 школ с углубленным изучением иностранного языка, которые были рекомендованы в качестве основы для проведения практического исследования, только в 4-х учебных заведениях, что составляет третью часть, домашнее чтение преподается на регулярной основе. Именно они стали основой для дальнейшего исследования. Однако, здесь следует отметить, что экстенсивное чтение не всегда является содержанием именно практического

курса по английскому языку, в некоторых школах для экстенсивного чтения выделен отдельный предмет «Английская литература».

Таким образом, изучение аутентичных художественных произведений в 10-х и 11-х классах школ с углубленным изучением английского языка может осуществляться как на уроках английской литературы, так и на уроках практического курса английского языка, в качестве дополнения к основному содержанию программы (урок домашнего чтения, включаемый с определенной периодичностью в занятия).

Изучение художественных произведений становится регулярным видом деятельности, начиная с 7-8 класса, при этом соблюдается биографический подход, поэтому в 10 и 11 классе изучаются произведения конца XIX – начала XX века. На уроках практического курса английского языка изучаются преимущественно произведения, относящиеся к короткому прозаическому жанру, относительно небольшие по объему, динамичные с точки зрения сюжетной организации – повести, рассказы или литературные сказки. На уроках английской литературы изучаются, в основном, прозаические произведения большого объема, преимущественно романы, но при этом включаются также драматические жанры (пьесы Б. Шоу).

Домашнее чтение как компонент программы по английскому языку организуется каждые 4 недели. Задание предоставляется учащимся с настоящего урока домашнего чтения на следующий (заранее уточняется дата проведения занятия). Урок английской литературы проводится каждую неделю согласно учебному плану – 1 академический час в неделю. Тип упражнений и видов деятельности варьируется в зависимости от места урока в модуле.

Модуль комплекса уроков по английской литературе организуется в соответствии с именем автора – что подчиняет и организует систему уроков в единое целое и составляет относительно независимый компонент учебной

программы. Модуль включает 5 аудиторных занятий – представление автора и текста для экстенсивного чтения, изучение биографии, пересказ биографии и рассмотрение основных произведений, пересказ информации о основных произведениях и аудиторное занятие по художественному произведению:

1. Представление автора, краткий обзор социокультурной эпохи (выполняется учителем). Основная деятельность учащихся предполагает внимательное слушание информации и конспектирование, при необходимости. Далее представляется основное произведение для прочтения учащимися. Проводится предтекстовая работа на осмысление названия художественного произведения, на прогнозирование его содержания. Учитель кратко рассказывает о том, какие проблемы автор затрагивает в произведении, чтобы наличие второстепенных деталей не становилось препятствием для выявления основного содержания произведения. Обсуждается срок выполнения задания с учащимися (от 3 до 4 недель в зависимости от загруженности учащихся и сложности текста).

2. Изучение биографии автора – чтение по учебному пособию вслух небольших фрагментов текста каждым учащимся по очереди, комментирование преподавателем незнакомой лексики и выполнение перевода на русский язык.

3. Пересказ биографии учащимися, начало работы с основными произведениями автора в кратком изложении и комментариями автора учебного пособия к произведениям писателя на предмет того, какое место они занимают в его творчестве, почему представляют интерес для изучения. Также рассматривается краткая характеристика сюжета.

4. Пересказ учащимися содержания основных произведений автора. Последующие 20 минут урока отводятся на обсуждение сложностей, которые возникают с пониманием аутентичного произведения, обсуждение событий, эмоционального фона, и взаимодействия героев между собой.

5. Аудиторная работа с произведением, проверка понимания фактов и их последовательности, обсуждение вопросов по содержанию текста, мотивов, движущих героями и отношение к ним автора.

2.1.2. Преимущества и недостатки использования экстенсивного чтения на уроках английской литературы и в практическом курсе по иностранному языку

Обучение экстенсивному чтению на уроках английской литературы позволяет формировать систематические и устойчивые представления о личности автора, о созданных им произведениях. Данный подход включения экстенсивного чтения в программу имеет свои преимущества, такие как регулярность, ознакомление с широким спектром текстов, развитие навыков самостоятельной работы с художественным произведением, к примеру, контекстуальной догадки и смыслового прогнозирования. Аудиторное занятие по экстенсивному чтению построено таким образом, что проверка понимания фактического содержания произведения считается не менее важной, чем обучение подготовленной и спонтанной устной речи. Основной задачей включения экстенсивного чтения является обучение умению логично и структурированно формулировать индивидуальное отношение к прочитанному, умению использовать разнообразные языковые компоненты для достижения коммуникативной задачи.

К недостаткам, на наш взгляд, относится следующее:

1. Недостаточная работа с языковым материалом, а именно то, что составление глоссариев по тексту и работа с незнакомыми лексическими единицами не осуществляется, снижает значимость экстенсивного чтения как средства активизации и расширения пассивного и активного словарного запаса.
2. Последовательное изучение текстов, начиная с эпохи возрождения создает определенное несоответствие между уровнем языковой

подготовки учащихся и языком, на котором создавались тексты. Эволюция английского языка, затронувшая все уровни языка, не позволяет ознакомиться с текстами в оригинале, здесь необходимо использование адаптированных текстов художественных произведений.

3. Отсутствие послетекстового этапа работы с художественным произведением не позволяет развивать умения письменной речи, таких как письменно аргументировать свою позицию и творчески осмысливать прочитанное.

Включение такого вида деятельности как экстенсивное чтение в качестве дополнения к основным практическим занятиям позволяет не только разнообразить учебный процесс, но и активизировать интерес учащихся к прочтению аутентичной литературы на иностранном языке. В данном случае основная задача смещается с ознакомления учащихся с литературой, создаваемой на иностранном языке, в сторону того, как функционирует язык в аутентичном произведении. Основной целью занятий экстенсивного чтения, как и занятий по практике английского языка, является практика не только умений чтения, но и умений устной речи, в том числе, подготовленной (пересказу), которые реализуются в организации дискуссий по прочитанному. Письменной речи уделяется отдельное внимание на послетекстовом этапе работы с художественным произведением. К преимуществам данного варианта включения экстенсивного чтения в учебную программу следует отнести наличие трех этапов работы с текстом, работу с лексическими единицами и умение устной презентации:

1. Наличие трех этапов работы с текстом (предтекстового, текстового и послетекстового) необходимо для того, чтобы развивать аналитическое и творческое мышление учащихся и умение излагать свое понимание проблем, затронутых автором в художественном произведении.

2. Работа с лексическими единицами, составление глоссария и предложений с незнакомыми ранее словами является неотъемлемой частью работы с текстом и выполняется учащимися самостоятельно по мере прочтения текста.
3. Развитие умений представить перед аудиторией прочитанное произведение (рассказ или литературную сказку) так, чтобы заинтересовать остальных и донести до слушателей основную сюжетную линию.

Несмотря на то, что преимущества включения экстенсивного чтения в практический курс по иностранному языку не вызывают сомнений, недостатки, которые могут возникнуть при такой организации учебного процесса также следует рассмотреть:

1. Нерегулярность уроков домашнего чтения возникает тогда, когда учитель практического курса английского языка по ряду причин, таких как отставание по программе или нежелания прерывать работу с учебными пособиями, исключает работу с экстенсивным чтением в пользу подготовки к экзамену или иных видов деятельности.
2. Чтение небольших по объему произведений не позволяет сформировать умение самостоятельной работы с большим объемом текста, правильно распределять время для подготовки к аудиторному занятию. Прочтение рассказа не требует значительного увеличения времени и усилий, по сравнению с подготовкой к обычному занятию по английскому языку.

Обучение экстенсивному чтению в школе как на уроках английской литературы, так и на уроках домашнего чтения как компонента курса по английскому языку не предполагает обязательного выполнения каких-либо дополнительных видов работы для получения итоговой оценки. Урок по экстенсивному чтению оценивается так же, как и иной вид деятельности на иностранном языке. Существует вероятность того, что учащиеся, при

отсутствии личной заинтересованности в экстенсивном чтении будут пропускать аудиторские занятия. Поэтому, необходимо рассмотреть практическую применимость методически разработанных критериев и отношение учащихся к данному виду речевой деятельности.

2.1.3. Оценка степени важности критериев выбора аутентичных материалов учителями английского языка и английской литературы

В ходе проведения анкетирования преподавателей были получены сведения относительно их личного отношения к важности критериев, разработанных в теоретической части настоящего исследования (см. п. 1.1.9). В первую очередь, следует отметить, что степень важности критериев оценивалась учителями исходя из теоретических основ обучения иностранному языку, так как они не выбирают тексты индивидуально для группы учащихся, а напротив, используют те, которые продолжительное время рекомендовались к прочтению в советской школе. Фактически программа для экстенсивного чтения остается без изменений, в отличие от программ по другим дисциплинам, где активны процессы модернизации и оптимизации.

Ответы, данные преподавателями относительно важности критериев выбора аутентичных материалов, можно градуировать в зависимости от убывания их значимости: языковая доступность, культурологическая ценность, сюжетность и соответствие поднимаемых проблем возрастным особенностям учащихся – признаются наиболее важными. Далее следуют когнитивная доступность, актуальность проблематики, возможность текста побудить к мыслительной активности, эстетическая ценность текста и потенциал для активной аудиторной работы индивидуально или в группах:

Критерии выбора аутентичных художественных произведений

Критерий	Нужен	Не нужен	Затрудняюсь ответить
Эстетическая ценность текста	66%	34%	-
Когнитивная доступность	83,5%	16,5%	-
Языковая доступность	100%	-	-
Актуальность проблематики	83,5%	6,3%	10,2%
Культурологическая ценность	100%	-	-
Сюжетность	100%	-	-
Возможность текста побудить к мыслительной активности	83,5%	16,5%	-
Соответствие поднимаемых проблем возрастным особенностям учащихся	100%	-	-
Потенциал для активной аудиторной работы индивидуально или в группах	50%	28%	22%

Высокая оценка значимости таких критериев, как языковая доступность, сюжетность, соответствие поднимаемых проблем возрастным особенностям учащихся, культурологическая ценность текста свидетельствует о том, что текст в первую очередь не должен составлять трудности на уровне расшифровки языкового оформления, быть относительно простым с точки зрения организации сюжетных линий и при этом динамичным, чтобы поддерживать мотивацию к прочтению на высоком уровне. Исходя из того, что все учителя, принимавшие участие в анкетировании, полагают, что культурологическая ценность текста обязательна, то можно сформулировать основную задачу художественного произведения – сформировать культурологическую компетентность учащегося, а именно, дать ему представление о иноязычной культуре, обществе и социальных отношениях.

Актуальность проблематики и когнитивная доступность признаются важными критериями несколько меньшим количеством опрошенных – 83,5%, что свидетельствует о том, что текст рассматривается в первую очередь как средство обучения, демонстрации каких-либо явлений и только потом как художественное произведение в функциях обучения устной монологической или диалогической речи (обсуждение проблематики, анализ, интерпретация и пр.). Актуальность проблематики – один из тех критериев, который показывает, что содержание программы домашнего чтения следует подбирать в соответствии с потребностями обучаемых. Ранее выбранный список произведений не может оставаться неизменным на протяжении длительного периода времени.

Критерий когнитивной доступности и возможность текста побудить к активной мыслительной деятельности признаются в равной степени важными, что объясняется тем, что текст может активно повлиять на реципиента (в данном случае учащегося) только в том случае, если он ему понятен и поднимаемые автором проблемы и пути их решения оцениваются как правильные.

Кажется неоправданным то, что эстетическая ценность художественного произведения оказывается более важной, чем потенциал для аудиторной работы индивидуально или в группах, так как работа со стилистическим анализом художественного произведения в рамках обучения в старших классах школ не осуществляется. Активное использование автором разнообразных стилистически маркированных структур усложняют языковое оформление текста и, как следствие, его понимание. При наличии множества стилистически маркированных структур беглое прочтение текста с пониманием основного содержания становится невозможным и отнимает большое количество времени. 66% учителей полагают, что этот критерий следует учитывать, но на наш взгляд, для школьного чтения текстовая организация должна быть преимущественно нейтральна с использованием

стилистики, не усложняющей прочтение – к примеру, использование риторического вопроса, парцелляции и других синтаксических средств должно быть равномерно распределено, а процент содержания сложных стилистических фигур на лексическом уровне, к примеру развернутых метафор, аллегорий и символов (влияющих на понимание текста) сведен к минимуму.

Потенциал для активной аудиторной работы индивидуально или в группах оценивается как важный критерий только половиной опрошенных, потому что требует активной работы учителя по направлению, управлению и оценке процессов открытой дискуссии, что, в свою очередь, требует строгого планирования и расчета времени, которое следует уделить обсуждению проблематики произведения и выполнению определенного числа упражнений. Также следует отметить относительно невысокий уровень готовности учителей к упражнениям открытого типа и их убежденность в единственной правильной оценке событий произведения, использование традиционных вопросов, отраженных в ряде методических пособий для работы с аутентичным художественным текстом, отсутствие открытости и импровизации.

Для того, чтобы обучение экстенсивному чтению выполняло все поставленные методические задачи, необходимо выявить соответствия критериев, выдвигаемых методистами и учителями к художественному произведению, и критериев, выдвигаемых учащимися относительно того, какими качествами, по их мнению, должно обладать художественное произведение, чтобы его было интересно читать и обсуждать на аудиторном занятии. С методической точки зрения, здесь основной задачей становится поиск баланса между тем, что является интересным, новым, обсуждаемым и при этом доступным по языковому оформлению и поднимаемым автором проблемам.

2.1.4. Основные критерии выбора художественных произведений учащимися

Самостоятельность учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка проявляется в том, что они способны самостоятельно выбирать аутентичные художественные произведения в соответствии со своим уровнем языковой подготовки, разбирать те лексические единицы в художественном произведении, которые им кажутся интересными и полезными для повседневного общения вне учебной языковой среды на различные темы. В связи с тем, что языковые группы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка не являются гомогенными по уровню языковой подготовки и психологическим параметрам, а выбор художественного произведения и упражнений, как правило, ориентирован на среднего ученика, вопрос о критериях, выдвигаемых учащимися к выбору произведений художественной литературы становится особенно актуальным.

Экстенсивное чтение предполагает следование основной сюжетной линии повествования. Основной задачей, которая стоит перед учащимися, в отличие от интенсивного чтения, – это прочтение выбранного художественного произведения полностью (п. 1.1.4.), поэтому важно учитывать какие внутренние и внешние факторы мотивируют учащихся к прочтению. Необходимость (в том случае, если тщательное выполнение задания позволяет получить высокую оценку) признается достаточным стимулом для прочтения художественного произведения всего 6% учащихся. На первый план выдвигаются такие качества художественного текста, которые смогут заинтересовать учащихся как читателей, постепенно погружая их в моделируемую автором художественную действительность.

Учащиеся отмечают такие качества художественного произведения, которые способны привлечь внимание и поддерживать интерес к прочтению

истории до конца, к ним относятся сюжет – 54%, образы главных героев – 20%, эмоциональный фон повествования – 20%.

Сюжетность современных художественных произведений не вызывает сомнений, так как здесь интерес учащихся к сюжетным линиям соответствует потребностям общества (п. 1.3.1). Сюжетность считается одним из ключевых факторов, которому в современной литературе уделяется особое внимание. По мнению учащихся интересный сюжет складывается из составляющих, представленных на Рисунке 1.

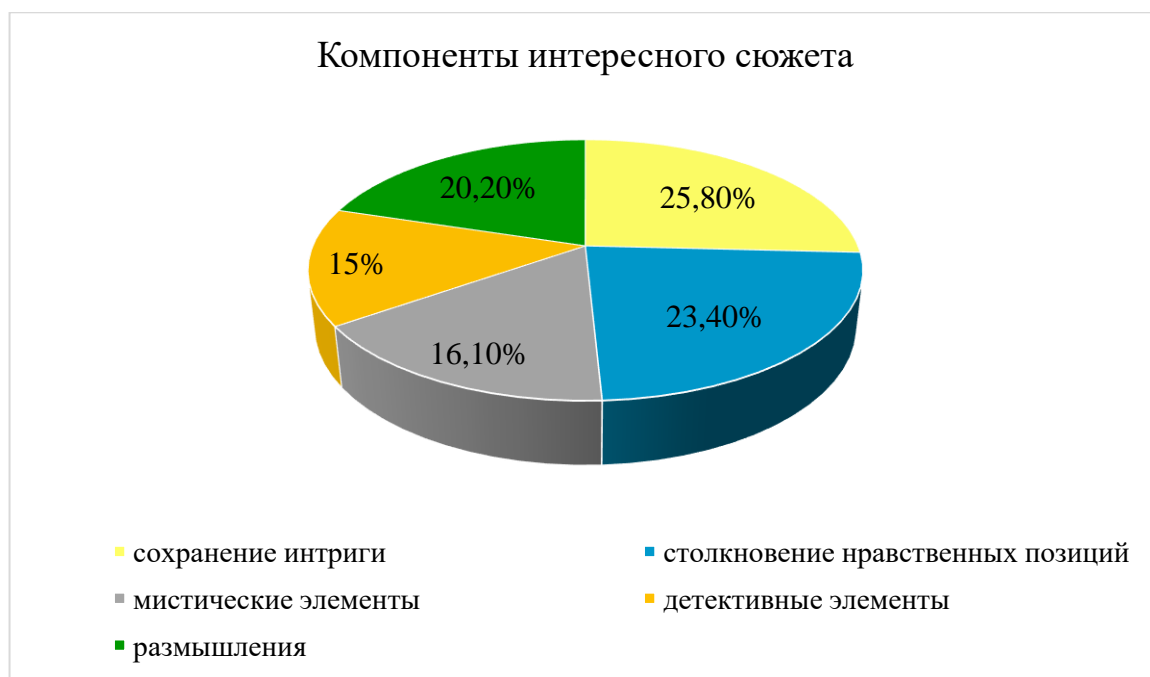


Рис. 1

Образы главных героев, хотя бы некоторые из них, должны соотноситься с эмоциональным и психологическим фоном читателей (учащихся старших классов школ). Эмоциональный фон во многом зависит от образов главных героев, т. к. именно их взаимоотношения, поступки и восприятие окружающей их действительности определяют отношение к изображаемой обстановке.

Сюжетная организация текста должна быть преимущественно линейной, чтобы облегчить чтение с основным охватом содержания с относительно небольшими по объему описательными отступлениями, так как фрагменты

описания, детали интерьера обычно опускаются учащимися 10-х и 11-х классов. Они отмечают, что при прочтении произведения на иностранном языке стремятся понять основную событийную линию в хронологическом порядке.

Сложность текста с точки зрения используемых автором языковых структур и когнитивная доступность являются основными критериями, обязательными для рассмотрения возможности включения текста в программу экстенсивного чтения (п. 1.1.9). Тем не менее, допускаем, что текст может быть более сложным, чем тот, в котором учащиеся столкнутся исключительно со знакомыми лексическими единицами и синтаксическими структурами, так как должен оставаться стимул для дальнейшего развития когнитивных способностей. В реальной жизни учащиеся будут сталкиваться с информацией, в той или иной степени не понимаемой ими, необходимо развивать гибкость мышления и контекстуальную догадку. При прочтении произведения на иностранном языке большая половина учащихся стремится к общему пониманию основной мысли, но при этом 44% учащихся старших классов школ с углубленным изучением иностранного языка стремятся понимать детали, что объясняется, на наш взгляд, привычкой выполнения тестовых заданий и упражнений к текстам закрытого типа (что необходимо для сдачи ЕГЭ), а также методически неверным решением преподавателя по использованию упражнений и постановки задач для урока экстенсивного чтения на иностранном языке.

Выбирая аутентичное художественное произведение на английском языке учащиеся руководствуются наличием экранизации, аннотацией, названием и именем автора. Результаты анкетирования показывают, что аннотация и наличие экранизации оказываются одинаково важными критериями. Название считают важным 17% учащихся – что объясняется тем, что несмотря на то, что название отражает тему произведения и представляет

произведение для читателя, современная литература тяготеет к тому, чтобы давать названия, максимально привлекающие внимание.

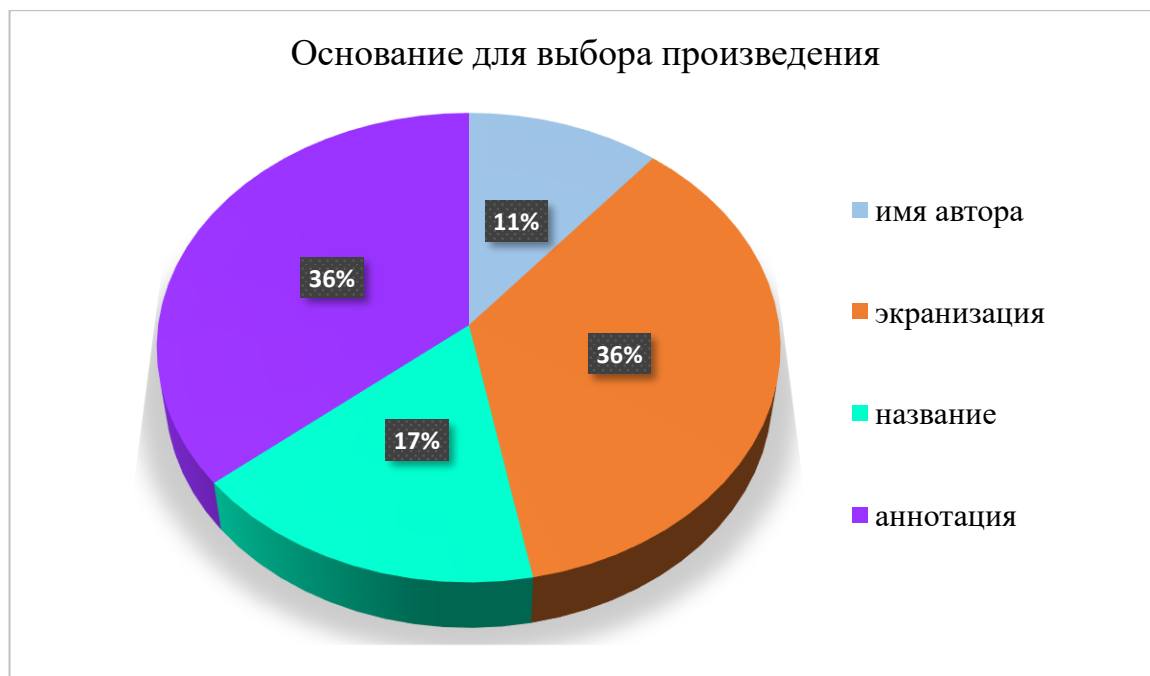


Рис. 2

Тщательный выбор названия автором, безусловно, выполняет функцию побуждения читателя к прочтению текста и служит одновременно и раскрытием темы, и созданием эффекта «обманутых ожиданий». Но при этом, нередко название не реализует свой потенциал на протяжении всего повествования и представляет определенный момент разочарования. Имя автора имеет значение только для 11% учащихся, при этом, трактуется по-разному – треть учащихся понимает под именем автора традиционность включения его произведений в школьную программу, для 2/3 учащихся имя автора подразумевает его популярность в среде носителей языка, цитируемость и обсуждение произведений в интернет-пространстве. Важность наличия экранизации объясняется тем, что на «погружение» в текст и обдумывание прочитанного и, как следствие, развитие творческого мышления не остается времени по причине активного выполнения заданий

тестового характера для подготовки к итоговому экзамену. Наличие экранизации позволяет упростить задачу, которая стоит перед читателем, – визуализация образов и окружающей обстановки выполняется режиссером фильма, творческое мышление сводится к просмотру данного изображения и актуализируется внимание к словам, высказываниям героев. Экранизация может быть использована как средство обучения, так как предоставляет возможность анализа – сравнения, сопоставления и творческого переосмысления, в частности, представления собственной идеи экранизации и пр.

Результаты анкетирования учащихся старших классов школ свидетельствуют о том, что только 29% учащихся периодически читают аутентичные произведения на английском языке, многие из них выбирают современные произведения, интерес к которым был вызван удачной, по их мнению, экранизацией – к примеру, произведения С. Кинга «Оно» или Дж. Грин «Виноваты Звезды». 71% учащихся не читает аутентичные произведения самостоятельно, за исключением тех, прочтение которых является обязательным согласно программе обучения. В качестве основных причин выдвигаются следующие:



Рис. 3

2.1.5. Психологические особенности старшеклассников и их влияние на отношение к экстенсивному чтению в процессе изучения английского языка

Наблюдение за практическими занятиями по английскому языку и анкетирование учащихся позволило выявить некоторые особенности, касающиеся как личного отношения старшеклассников к предмету и учебным материалам, и особенности их поведения во время урока, так и факторы, влияющие на их активность.

Анкетирование проходило предварительную апробацию на предмет затраты времени на его проведение, проверки четкости формулировки вопросов, достаточности предлагаемых вариантов ответов, доступности и простоты формулировки ответов на поставленный вопрос. Для исследования была выбрана форма представления вопросов «Mind-mapping» в цветном формате, так как это позволяет одновременно упростить задачу для учащихся и заинтересовать их. Основная цель анкетирования учащихся заключалась в выявлении того, читают ли они произведения на английском языке, имеют ли они представление о современной литературе и какими качествами должно обладать художественное произведение, чтобы учащимся было интересно с ним работать в аудитории и читать самостоятельно (см. прил. 3).

В ходе интервью были получены сведения относительно использования аутентичных материалов на уроках английского языка и английской литературы, желания использовать английский язык в профессиональной деятельности и уровня заинтересованности в преподаваемых в школе предметах, связанных с английским языком, к примеру – практике научно-технического перевода и английской литературе.

В результате анкетирования учащихся относительно их самоопределения в профессиональной среде было выявлено, что 68% учащихся планируют использовать иностранный язык в профессиональной деятельности. Еще 28%

учащихся хотели бы использовать знания иного иностранного языка в профессиональной деятельности. В итоге, 96% учащихся необходимо в той или иной степени знание английского языка. Применение иностранного языка в профессиональной деятельности подразумевает активное использование аутентичных материалов как основного источника информации. Правильное применение умений чтения с охватом основного содержания является потенциальным преимуществом и повышает эффективность учебной деятельности, т.к. позволяет за короткий промежуток времени ознакомиться с большим количеством как научных, так и художественных текстов. Всего 4% учащихся не планируют использовать иностранный язык в профессиональной деятельности. Они не обладают личной заинтересованностью в изучении английского языка и, следовательно, стремятся избегать трудных видов деятельности.

Анализируя ответы учащихся на вопросы интервью, можно также утверждать, что у большинства из них высокий уровень заинтересованности в преподаваемых дисциплинах на иностранном языке. И несмотря на то, что они считают, что аутентичные и учебные произведения и фрагменты текстов, изучаемых на английской литературе и практических занятиях по английскому языку необходимо пересмотреть в сторону включения более современных материалов, в целом, содержание курса соответствует их ожиданиям и они готовы проявлять активность на аудиторных занятиях. Четверть учащихся старших классов не удовлетворены знаниями, которые они получают в школе, так как полагают, что эффективное использование иностранного языка вне учебной среды будет предоставлять для них ряд трудностей, так как содержание обучения не соответствует актуальным проблемам современного общества и не дает образцов аутентичной диалогической речи.

Практическое занятие по иностранному языку осуществляется параллельно в двух учебных группах. Коллектив учащихся был сформирован

произвольно, но при этом не меняется на протяжении всего периода обучения, поэтому все они имеют одинаковый языковой опыт, но отличаются по психологическим характеристикам и уровню языковой подготовки, так как часть учащихся занимается изучением английского языка дополнительно. Учащиеся, которые регулярно занимаются английским языком, более точны в выражении собственного мнения, их активный словарный запас позволяет более уверенно вступать в дискуссии на различные темы. В целом, обучение иностранному языку носит систематический и продолжительный характер, что позволяет сделать вывод о том, что факты языка усвоены всеми учащимися в достаточной степени, чтобы ознакомиться с аутентичными художественными текстами.

С психологической точки зрения группы учащихся неоднородны по ряду показателей, непосредственно влияющих на эффективность учебного процесса. Большая часть учащихся (60%) имеет четкие представления о своей выбранной профессиональной деятельности, что позволяет им больше внимания уделять тем дисциплинам, которые будут востребованы ими в профессиональной деятельности. Чуть меньше половины учащихся (около 40%) равномерно распределяют внимание по всем дисциплинам, что оказывает влияние на тщательность подготовки к урокам. Большинство учащихся обладает развитыми исполнительскими качествами, ответственно решает поставленные задачи и выполняет домашнее задание (87% учащихся читают и выполняют упражнения, заданные к уроку домашнего чтения). Тем не менее вследствие того, что данному школьному возрасту свойственны элементы отрицания и цинизма, в каждой учебной группе присутствуют от одного до трех учащихся, намеренно не выполняющих требований учителя.

Показатель активности на уроке и стремления высказать свое мнение варьируется в зависимости от степени готовности к уроку и психологических особенностей учеников. Даже тщательно выполнив домашнее задание, 15% учащихся предпочитают оставаться незамеченными в силу напряженных

отношений в коллективе и опасения высказать точку зрения, которую не поддержит большинство. Большинство из тех, кто просмотрел текст, начал работу с ним, но не завершил (65% учащихся) активно вступают в дискуссии по прочитанному произведению, так как способны проявлять лидерские качества. Однако 35% из них опасаются, что их несовершенное владение материалом будет выявлено и менее активны в ходе занятия. Они вступают в обсуждение и отвечают на вопросы только в том случае, если учитель обращается непосредственно к ним. Более 80% учащихся активно включаются в работу в группе, так как возможность выработать коллективное решение снимает ответственность с каждого в отдельности, позволяет проанализировать и оценить положительные аспекты мнения каждого участника группы без контроля и оценки со стороны учителя. Однако не все учащиеся способны показать высокую результативность, иногда их пассивность становится препятствием для коллективной работы. Проведенный анализ уроков показывает, что учащиеся функционируют как слаженный коллектив, который способен достигать совместной цели, однако определенные учащиеся, незаинтересованные в изучении английского языка могут негативно влиять на свое ближайшее окружение.

Проведенное наблюдение показывает, что учащиеся проявляют интерес к урокам домашнего чтения и готовы заниматься подобным видом деятельности, так как он практикуется с 8-ого класса с постепенным переходом от адаптированного, упрощенного текста к менее адаптированному и аутентичному. Урок учащимся достаточно интересен, так как вносит разнообразие в привычные виды речевой деятельности, позволяет ознакомиться с аутентичными текстами на иностранном языке, рассмотреть, как язык служит средством вербализации мыслей. Кроме того, что характерно, сюжеты и образы героев английской литературы кажутся учащимся более привлекательными, чем сюжеты и образы героев отечественной литературы.

В целом, анализ эмпирических данных, полученных в результате наблюдения и анкетирования, показывает, что учащиеся заинтересованы в чтении художественных произведений при условии, что языковая сложность текста соответствует их уровню языковой подготовки, что сюжет художественного текста интересен и содержит элементы интриги, столкновения нравственных позиций и размышления.

2.1.6. Сложности прочтения аутентичной художественной литературы на английском языке по мнению старшеклассников

Статистическая обработка результатов анкетирования показывает, что типичные сложности, с которыми сталкиваются школьники при прочтении аутентичных художественных произведений сводятся к языковой сложности текста, его объему и необходимости выполнять притекстовые упражнения.

Основной сложностью для 60% учащихся при прочтении литературы на иностранном языке являются сложные грамматические структуры и лексические единицы. В условиях повышенной языковой сложности произведения более 60% учащихся старших классов школ, с углубленным изучением иностранного языка готовы активно работать, чтобы добиться как можно более точного понимания произведения, при наличии эмоционального отклика, интереса к событиям и изображаемым межличностным отношениям. Тем не менее, 29% учащихся предпочитают выбрать более доступную книгу и только 11% готовы вообще перестать заниматься чтением.

Объем художественного произведения вызывает сложности лишь у 16% учащихся, и признается ими основным препятствием для прочтения художественного произведения. На наш взгляд, это имеет как лингвистические, так и психологические предпосылки. К лингвистическим относятся следующие. Большой объем произведения предполагает активное сочетание не только диалогов и монологов, но и типов речи (описание,

повествование и рассуждение), которые имеют свои особенности и преобладающие стилистически маркированные структуры. Для того, чтобы поддерживать внимание читателя автор прибегает к частой смене стиля, доминирующих стилистически маркированных структур, разнообразной лексике, что представляет определенную сложность для беглого чтения. Кроме того, элементы напряженности могут присутствовать в тексте в недостаточной степени. В частности, текст может характеризоваться редкой сменой эмоционального фона, лирическими отступлениями и преобладанием описательных фрагментов над повествовательными, вследствие чего у читателя, особенно у школьника, может пропадать интерес.

Психологические причины, почему ученикам бывает сложно читать длинное произведение сводятся к трем. Во-первых, наличие нескольких сюжетных линий и множества действующих лиц представляют дополнительную нагрузку на память – трудность сохранения в памяти второстепенной информации, которая впоследствии может оказаться значимой для понимания замысла автора. Во-вторых, степень самостоятельности учащихся в организации времени и распределении его между различными учебными дисциплинами не позволяет им систематически выделять время для прочтения произведения. И последнее, отсутствие энтузиазма взяться за прочтение большого произведения объясняется не только недостатком времени, но и нежеланием приступать к сложному виду деятельности.

Следующим аспектом, составляющим сложность для прочтения, признается выполнение упражнений к тексту (13%), т. к. работа с лексическими единицами и грамматическими структурами требует повторного обращения к тексту художественного произведения. Неинтересная тема также оказывает отрицательное влияние (11%), поэтому важно учитывать темы, которые актуальны для современной жизни.

Таким образом, можно заключить, что предлагаемое художественное произведение должно быть доступным на языковом уровне, относительно небольшим по объему и интересным. Предлагаемый комплекс упражнений должен быть направлен преимущественно на осмысление текста, а не на проверку умений тщательного поиска запрашиваемой информации в прочитанном фрагменте.

2.2. Материалы, используемые на уроках экстенсивного чтения в старших классах школ с углубленным изучением английского языка

Одним из ключевых содержательных аспектов методики организации и проведения практических занятий домашнего чтения и английской литературы является выбор художественного произведения. Рассмотрение лингвистических и жанровых особенностей используемых произведений обусловлено тем, что разработанная нами система критериев имеет теоретизированный характер. Обращение к используемым произведениям позволяет проследить возможности ее практического применения. Наблюдение показывает, что используемые в выбранных школах произведения относятся к традиционным материалам для домашнего чтения. В связи с чем, допускаем, что их методическая ценность и потенциал для формирования необходимых умений признается по определению. В то время как, на наш взгляд, их использование может противоречить заданным критериям и интересам учащихся. Поэтому, рассматриваются преимущества и недостатки обращения к данным произведениям.

2.2.1. Рассказы О. Генри

Исходя из наблюдений за уроками, основным видом деятельности на которых выступает экстенсивное чтение, можем сделать вывод о том, что на уроках часто используется работа с жанром короткого рассказа. Как правило, предпочтение отдается рассказам О. Генри. Его произведения характеризуются тонким юмором и вниманием к деталям, что формирует его

индивидуальный стиль. В произведениях О. Генри представлена Америка начала XX в., а именно различные слои населения, типы, характеры. Тематика рассказов О. Генри разнообразна. Автор обращается к проблематике семейных отношений, дружбы, предательства, материального благополучия и бедности, что позволяет на примере выбранных учащимися рассказов одновременно актуализировать знания широкого спектра лексических единиц и обращаться к индивидуальному опыту учащихся, инициировать дискуссии, формулировать собственное мнение и анализировать точку зрения автора.

На предтекстовом этапе учитель кратко рассказывает о творческом методе писателя, представляет список произведений, предлагаемых к прочтению. Учащиеся по очереди выбирают понравившийся по названию рассказ для устной презентации на следующем занятии. Далее кратко рассказывают, о чем, по их мнению, будет идти речь в выбранном художественном произведении. На текстовом этапе учащиеся самостоятельно находят аутентичный текст произведения, составляют глоссарий в форме таблицы: Слово – Контекст (Словосочетание) – Перевод. Составление глоссария носит индивидуальный характер и не принимается во внимание на аудиторном занятии. Самостоятельная работа учащихся с глоссарием проверяется в конце полугодия (проверяется факт наличия записей по каждому произведению).

На аудиторном занятии учащиеся по очереди представляют пересказ своего рассказа, остальные учащиеся слушают содержание и задают вопросы для того, чтобы прояснить, к примеру, мотивы, движущие героем. Учитель рекомендует не составлять пересказ в письменной форме (для последующего заучивания), а сосредоточиться на понимании смысла и последовательности событий при прочтении, но более 80% учащихся составляют пересказ в письменной форме для того, чтобы успеть перед уроком повторить текст для устной презентации перед группой. На послетекстовом этапе учащиеся

оформляют свой рассказ, предлагающий альтернативную версию развития сюжета, предлагается написать развернутый ответ на вопрос “*How would you change the plot?*”.

В качестве задания для другой группы учащихся используются вопросы, направленные на интерпретацию произведения:

Do you agree with the actions of (the name of the character)?

How would you behave?

How does the author treat this? Prove by the arguments taken from the text.

Несмотря на то, что рассказы О. Генри отличаются ярким авторским стилем, автор активно использует экспрессивные языковые структуры, в частности те, которые служат для создания комического эффекта. Тем не менее, языковые упражнения, направленные на закрепление лексических единиц, не осуществляются по причине недостатка аудиторного времени, что значительно снижает методическую ценность обращения к аутентичному материалу. Следует также отметить, что авторские приемы стилизации, понятные носителям языка, могут вызывать дополнительные трудности для школьников. В частности, использование автором графонов для имитации акцента или диалекта требует пристального внимания иностранного читателя, т. к. необходимо соотнести данную лексическую единицу с литературной нормой.

В ходе повествования писатель комбинирует языки различных функциональных стилей и регистров, переключается на язык сентиментального романа, деловой документации, рекламного объявления, кулинарного рецепта. При использовании рассказов О. Генри на уроке следует учитывать недостаточную осведомленность учащихся о данных типах текстов в иноязычном культурном пространстве. Оригинальность автора остается незамеченной учащимися в силу того, что объективно оценить достоинства авторского стиля повествования можно тогда, когда

читательский опыт включает в себя множество текстов художественной и нехудожественной литературы. Соответственно осознание эстетических и этических особенностей художественного текста выходит за пределы понимания учащихся.

2.2.2. Литературная сказка О. Уайльда

Оскар Уайльд – английский писатель, придерживающийся в своем творчестве философии эстетизма. Он известен также, как и один из писателей, создававший произведения жанра литературной сказки. На уроках экстенсивного чтения к прочтению предлагаются сказки, составляющие сборник «Счастливый принц». Сборник сказок предполагает единство проблематики, образных мотивов и стиля. В нем разворачивается эстетическая полемика вокруг отношения к красоте. Предполагается, что сказки Оскара Уайльда интересны учащимся тем, что они сочетают фольклорные мотивы с реализмом изображения и вниманием к деталям, философские взгляды с элементами волшебства. Сказки Оскара Уайльда имеют исключительный воспитательный потенциал, и обращение к ним объясняется в первую очередь их общепедагогическим значением. Автор призывает к сохранению нравственных ценностей, справедливости, доброты и милосердия.

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что в отличие от рассказов О. Генри сказки Оскара Уайльда допускают вариативность толкования, различные пути интерпретации, соответственно предоставляют больше возможностей для дискуссии и активной аудиторной работы по объяснению индивидуального отношения к проблемам, поднимаемым в произведении и толкованию авторского замысла, что используется при планировании аудиторного занятия. Аллюзии на Библию, на современную автору и античную философию, оказывающие непосредственное влияние на творчество автора, представляют определенную сложность для расшифровки

имплицитных смыслов и культурологических подтекстов в силу ограниченных фоновых знаний. Очевидно, что в данном случае требуется тщательная подготовительная работа на предтекстовом этапе, а именно применение дополнительных упражнений, разработанных индивидуально для коллектива учащихся, и направленных на осознание формы и значения аллюзий, развернутых метафор и иных лексических экспрессивных конструкций.

Данный вид работы не осуществляется на занятиях по домашнему чтению, напротив, работа выполняется исключительно на уровне понимания внешней, доступной стороны художественного произведения и все дополнительные смыслы исключаются. Что с одной стороны объясняется тем, что основой работы считается практика английского языка, а не литературоведческое толкование текстов, с другой – недостаточным уровнем подготовки преподавателя и нежеланием детально разбирать своеобразие художественных текстов. Полагаем, что, по меньшей мере, наиболее очевидные смыслы следует разбирать с учащимися, так как иначе, они склонны полагать, что прочтение сказок стандартной моральной проблематики не соответствует их возрасту, а данный вид работы больше подходит младшим возрастным группам учащихся.

Прочтение сказок и определение сказки для устной презентации предоставляется на выбор учащихся, преподаватель рассказывает о том, что есть сборник сказок «Счастливый принц» – книга демонстрируется в печатном виде, учащиеся просматривают содержание, читают заголовки сказок, оценивают объем произведений. Учащиеся выбирают сказки, основываясь исключительно на названии, поэтому упражнения на прогнозирование содержания особенно активно используются в данном случае. Учащиеся отвечают на такие вопросы как:

Who will be the main character of the fairy-tail?

What elements of fairy-tail do you expect?

Who will represent the evil in this story?

На предтекстовом этапе учитель также актуализирует фоновые знания учащихся в вопросно-ответной форме. С лингвистической точки зрения, литературные сказки Оскара Уайльда, отражают все жанровые особенности фольклорной сказки, к примеру, они отличаются активным использованием образов-символов, метафор, аллегорий, гипербол, развернутых метафор, правильное толкование которых позволяет интерпретировать идейный посыл сказки и замысел автора, поэтому учитель предлагает учащимся вспомнить, чем отличается сказка от других прозаических произведений. Учащиеся вспоминают особенности жанра сказки, сюжеты сказок, рассказывают о переплетении реального и фантастического, о магических силах и пр. Далее им предлагается вопрос для размышления – будут ли подобные элементы в сказках О. Уайльда.

На текстовом этапе осуществляется составление глоссария, составление списка вопросов, ответ на которые станет пересказом основной сюжетной линии произведения – число вопросов не должно превышать 10. Данный вид работы рассматривается как самостоятельный и индивидуальный, проверяется учителем в письменном виде. На аудиторном занятии по домашнему чтению практикуется умение устной презентации (в качестве опоры для развития монологической речи и последовательного изложения основных эпизодов используется подготовленный список вопросов), умение привлечь внимание аудитории к рассказываемому произведению, использовать наиболее емкие грамматические структуры и лексические единицы, чтобы уложиться в отведенное время. Заключительные 10 минут урока отводятся на работу с глоссарием, в которую могут включаться все учащиеся. Один учащийся объясняет значение лексической единицы всем остальным, не используя перевод, остальные составляют предложение с новой лексической единицей или находят его в интернете и переводят, например:

Divination (контекст: through a certain quick instinct, which was almost a *divination*)

‘Divination’ объясняется следующим образом – process of finding out the future by receiving signs from God.

Пример (найденный в словаре одним из учащихся): *Possessing the gift of divination, she warned her husband of the evils that would result from his journey to Greece. Обладая даром предвидения, она предупредила мужа о возможных опасных последствиях его поездки в Грецию.*

Данный вид деятельности может исключаться при условии недостатка аудиторного времени, поэтому, в основном, активность учащихся сводится к последовательному изложению прочитанного. Однако даже при исключении работы с глоссарием, проблема временной организации остается актуальной. Не все учащиеся успевают ответить и продемонстрировать свою устную презентацию сказки. С одной стороны, это влечет за собой риск затягивания аудиторной работы на несколько занятий, при условии, что учителю важно выслушать каждого учащегося. С другой – приводит к активизации разногласий в коллективе и снижении уровня доверия и положительного отношения к учителю. Так как часть учащихся, которым не представилось права выступить, теряют мотивацию не только внешнюю, но и внутреннюю. Возникает убежденность, что никому не интересно и никто не будет проверять выполненное задание. Те учащиеся, кому систематически не предоставляется возможность представить задание (которые не проявляют инициативы в силу личностных качеств или неуверенности во владении языком) полагают, что необходимость тщательно работать в дальнейшем не оправдана.

На послетекстовом этапе отдается предпочтение написанию эссе, что объясняется в том числе тем, что данный вид работы входит в состав

итогового экзамена. Учащиеся раскрывают отношение автора к одной из проблем произведения и сравнивают авторскую позицию с своей.

В целом, принципы организации аудиторного занятия по сказкам О. Уайльда аналогичны принципам организации занятия по коротким рассказам, за исключением того, что при работе со сказкой уделяется больше внимания рассмотрению лексических единиц.

2.2.3. Положительный и отрицательный аспект использования коротких прозаических жанров как материалов для экстенсивного чтения

Стабильность, с которой преподаватели иностранного языка используют рассказы и литературные сказки на уроках экстенсивного чтения, доказывает их эффективность для развития коммуникативной компетенции учащихся и их методический потенциал. Короткий рассказ, как отмечают учителя, принимавшие участие в анкетировании, удобен для обучения иностранному языку на этапе обучения в школах, потому что рассказ нацелен на то, чтобы произвести один коммуникативный эффект, содержит одну сюжетную линию, ограниченное количество действующих лиц. Особенность текстовой организации рассказа позволяет акцентировать внимание на диалогах и монологах, а не на деталях изображения предметной действительности. Поэтому, можно заключить, что задача, которая стоит перед учащимися, относительно легкая по сравнению с прозаическими жанрами большего объема.

Тем не менее, здесь хотелось бы отметить и ряд отрицательных аспектов активного использования данных материалов на уроках домашнего чтения и обращения исключительно к ним. Подготовительная деятельность учащегося к уроку часто сводится к прочтению только одного рассказа или одной сказки, объемом не более 15 страниц печатного текста, чего недостаточно для формирования устойчивого интереса к чтению и умений работать с аутентичным текстом как основным источником информации. Более того,

обращение к рассказам разных авторов, не соответствует принципам системности и преемственности в организации учебного материала.

Актуальность изучения рассматриваемых произведений также сомнительна, так как содержание программы не менялось по крайней мере с 80-х годов XX века (учителя предлагают к прочтению те произведения, которые сами изучали на уроках английского языка, таким образом, удобство использования для преподавателя становится основным принципом использования текста на уроке).

Упражнения, используемые на аудиторных занятиях по экстенсивному чтению рассказов и сказок, предполагают пересказ одним учащимся прочитанного рассказа или сказки перед всеми остальными учащимися, что сводит к минимуму активность каждого учащегося на уроке. Остальная часть аудитории слушает и задает вопросы, которые могут у них возникнуть, но обычно не возникают. При такой организации занятия возникает сложность временной организации – учащиеся не укладываются в отведенное на краткий пересказ время, и в результате, часть учащихся не успевает представить выполненное домашнее задание – ввиду того, что уроки домашнего чтения проводятся не чаще 1 – 2 раз в месяц.

Рассказ как средство обучения экстенсивному чтению ограничивает возможности обучению дискуссии, монологической устной речи, включающей риторические умения, так как рассказ, как жанр литературы ограничивается раскрытием одной проблемы. Толкование рассказа напрямую связано с его эксплицитно выраженным содержанием, поэтому он допускает единственную интерпретацию и не позволяет предлагать различные пути толкования.

Для того, чтобы полностью воплотить свой замысел и осуществить воздействие на читателя, автор использует ряд экспрессивных конструкций как на лексическом, так и на синтаксическом уровне. В результате с

методической точки зрения, рассказ в большей степени полезен для использования на языковых факультетах для стилистического анализа, так как в нем концентрированно используются стилистически маркированные структуры. Для обучения в школе этот факт, напротив, представляет сложности, потому что для понимания замысла автора необходима сосредоточенность на языковой форме, что отрицательно сказывается на личной заинтересованности учащихся в прочтении, на скорости прочтения, затрате усилий.

2.2.4. «Портрет Дориана Грея» О. Уайльд

Несмотря на то, что использование данного произведения в силу его эстетического и этического своеобразия остается спорным вопросом среди учителей английского языка в школах с углубленным изучением английского языка по ряду причин (безнравственное поведение Героя, убийство Бэзила Холуорда, манипулирование окружающими лордом Генри и смерть Сибиллы Вейн), его неизменно читают и обсуждают на аудиторных занятиях.

Роман «Портрет Дориана Грея» предполагается к прочтению полностью к определенному уроку (срок выполнения задания составляет 3-4 недели, в целом, небольшой объем произведения позволяет распределить время и выполнить задание в установленный срок). Основная задача, которая ставится перед учащимися при работе с данным аутентичным материалом, состоит в понимании фактического содержания текста – понимание сюжетной линии и взаимодействия действующих лиц.

Здесь следует отметить преемственность организации учебного материала, обращение к сказкам позволяет сформировать представление об авторе и круге проблем, которые становятся центральными в его творческой деятельности. Как и в цикле сказок, исходным обсуждаемым понятием в романе становится проблема красоты, рассмотрение которой осуществляется на примере конкретного молодого человека. Красота юноши провоцирует

лорда Генри на вовлечение Дориана Грея в необычный эксперимент манипулирования сознанием другого человека.

На предтекстовом этапе практикуется смысловое прогнозирование содержания текста, используются упражнения на соотнесение названия произведения с описываемыми в нем событиями и поднимаемыми автором проблемами. Применяется вопросно-ответная форма работы, учащиеся отвечают на вопросы преподавателя, такие как:

Who is Dorian Grey?

Why is the picture of him in the title, not the name of the character?

Why did he need a picture and how it can influence the development of plot?

Итогом обсуждения становится формирование группой учащихся единого мнения по этим вопросам, что становится началом для аудиторной работы с произведением на последующем занятии (учащиеся сопоставляют свои мысли с прочитанным произведением). Для того, чтобы направить внимание учащихся и их мыслительную активность на одну из ключевых проблем текста, учитель предлагает им задуматься над вопросом их отношения к красоте и ее значимости в жизни.

На текстовом этапе учащиеся выполняют упражнения, которые позволяют проверить точность понимания сюжетной линии повествования. К примеру, предполагается следующая формулировка заданий: написать вопросы, ответы на которые будут пересказом текста и выписать те фрагменты из текста, которые характеризуют того или иного героя. Для выполнения данного упражнения учащиеся разделяются учителем произвольно (так как учащиеся еще не ознакомились с текстом) в зависимости от действующего лица. Характеристики эпизодических героев не используются. Пересказ исключается при работе с данным художественным произведением, предпочтение отдается дискуссии по проблемным вопросам.

На послетекстовом этапе учащиеся формулируют свои вопросы к персонажам, если бы была возможность с ними встретиться. Таким образом, учащиеся анализируют и интерпретируют содержание текста и поступки действующих лиц.

Потенциал данного произведения для активной дискуссии и столкновения мнений учащихся не вызывает сомнений, так как вопросы, поднимаемые автором для рассмотрения, непременно приведут к столкновению жизненного опыта читателя (учащегося) и авторской позиции относительно нравственного совершенства, краткосрочности красоты, манипулирования неопытным сознанием молодого человека, внушаемости и силе любви.

Работа с лексическими единицами не осуществляется, так как предполагается, что ключевые понятия текста знакомы учащимся, а сосредотачиваться на деталях, к примеру специфических предметах одежды или оттенках интерьера, нет необходимости. Тем не менее полагаем, что обратить внимание учащихся на своеобразие лексических единиц в тексте эффективно для формирования не только лингвистической, но и культурологической составляющей коммуникативной компетенции. Язык данного художественного произведения сочетает в себе яркие экспрессивные единицы, значимость присутствия которых в тексте объясняется философскими воззрениями автора.

2.2.5. «Большие надежды» Ч. Диккенс

Роман Ч. Диккенса «Большие надежды» считается классическим образцовым произведением английского реализма. Роман «Большие надежды» повествует о несбыточных надеждах главного героя произведения Пипа. В ходе повествования большинство персонажей оказываются обманутыми в своих ожиданиях. Большая историческая дистанция оказывает влияние на доступность текста для учащихся старших классов. Вопросы,

поднимаемые автором, не теряют своей актуальности, но контекст становится не актуальным и не доступным для современного читателя старшего школьного возраста. Здесь необходимо детальное понимание социокультурного фона, а именно викторианской эпохи, когда обострения социальных противоречий и классового неравенства имели определяющее значение.

Смещение фокуса работы с осознания языковой формы на понимание основного содержания определяет структуру аудиторной работы и используемые упражнения. На предтекстовом этапе аудитория концентрируется на общей теме повествования, рассказывает о своем опыте и отношении к этому, что понимается под «большими надеждами». Также здесь выбираются ключевые слова для того, чтобы понимание ключевых концептов произведения не стало предпосылкой для работы со справочными материалами.

На текстовом этапе учащимся предлагается ряд вопросов для проверки понимания содержания формата «Верно-Неверно», также учащиеся составляют таблицу:

Таблица 2

Роман Ч. Диккенса «Большие надежды»

Эпизод 1		
Персонажи, задействованные в ситуации	Место действия	События
Эпизод 2		

Основная методическая цель составления таблицы – это работа с точностью понимания фактической информации, содержащейся в тексте. Контроль заключается в проверке в письменной форме заполненных таблиц.

Обратная связь отсутствует, или по желанию учащегося возможно задать несколько вопросов к тексту. Однако выполнение подобного упражнения может повлечь за собой выборочное переписывание книги (нередко – дословное), без осмысливания информации, содержащейся в ней.

Предполагается, что составление таблицы развивает навыки сокращения исходного текста, отделение главной информации от второстепенной, компрессии текста, так как подразумевает:

1. сортировку значимых ключевых моментов и ситуаций, аналитическую оценку их значимости для повествования,
2. передачу информации в форме письменного пересказа, систематизацию и классификацию исходного связного текста на отдельные эпизоды.

Риски данного задания заключаются в разделении обязанностей в коллективе учащихся, комбинировании фрагментов, составленных разными учащимися в единое целое. Вероятность того, что текст будет прочитан до конца кем-либо из учащихся низкая. Однако даже при наличии коллективной работы учащихся осуществляется развитие навыков перефразирования. Коллективная работа для достижения общей цели, постановка задач и требований к вкладу каждого из учащихся способствует сплочению коллектива. Развивается умение правильно организовать время, так как все должны успеть представить работу в указанный срок.

Одной из основных особенностей творческого метода Ч. Диккенса, которая ярко отражена в рассматриваемом произведении, является открытая моралистическая направленность, что привлекает учителей, так как позволяет продемонстрировать учащимся социальные противоречия и сформировать отрицательное отношение к тщеславию и жестокости. Произведения Ч. Диккенса удобны для аудиторной работы с текстом произведения так как автор дает ясную и однозначную моральную оценку

поступков действующих лиц. Ч. Диккенс стремится, чтобы читатель не остался в заблуждении относительно нравственных качеств персонажа.

С большой степенью вероятности можно утверждать, что использование произведений Ч. Диккенса не соответствует потребностям учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка, так как язык произведений автора, в силу его внимания к деталям, усложнен эпитетами, метафорами и иными формами сравнений, отличается активным использованием комплексных грамматических структур, разрывом линейной структуры предложения, отступлениями, является сложным даже для профессионального читателя. Для того, чтобы чтение произведений Ч. Диккенса удавалось без постоянного обращения к словарю и возвращению к прочитанному ранее, необходим более высокий уровень владения иностранным языком, близкий к профессиональному владению. На этапе среднего образования чтение романов английского писателя целесообразно допустить исключительно в адаптированной версии.

2.2.6. «Пигмалион» Б. Шоу

Произведение английского драматурга Б. Шоу «Пигмалион» предлагается к прочтению учащимися на уроках английской литературы, т. к. его творчество значимо не только для английского театра, но и для всей английской литературы в целом. Он считается новатором в области драматургии. Пьесы Б. Шоу представляют особенный интерес, так как они включают в себя не только диалоги героев, но и многочисленные комментарии автора, отражающие его отношение. Ремарки автора визуализируют предметную действительность и образы героев.

Специфика данного произведения заключается в передаче речевых особенностей представителей разных носителей языка, в качестве диалекта, демонстрирующего низкий социальный статус героев, автор имитирует в письменной речи диалект кокни. Речевые особенности диалекта точно

отражены автором так, что лексические и грамматические структуры, используемые главной героиней произведения, оказываются практически не соотносимыми с литературной нормой.

Пьеса «Пигмалион» демонстрирует столкновение жизненных идеалов, автор противопоставляет высшее общество и рабочий класс – с одной стороны полковник Пикеринг, профессор Хиггинс и его мать, с другой стороны – Элиза Дулитл и ее отец. Работая с данным произведением, многие учащиеся не понимают сюжетной метафоры, связанной с мифом о Пигмалионе. Профессор Хиггинс создает новую женщину, подобно тому, как Пигмалион создавал свою Галатею. Смысл названия пьесы (аллюзия к образу скульптора из греческой мифологии) остается не понятным для учащихся, поэтому кажется целесообразным провести на предтекстовом этапе обсуждение данного мифа и его связь с темой пьесы.

На аудиторном занятии применяется метод инсценирования. Учащиеся разделяются произвольно на 2 группы и подготавливают краткий пересказ событий от лица двух главных героев – от лица Элизы Дулитл и профессора Хиггинса, при этом рекомендуется введение комментариев учащимися относительно индивидуального отношения героя к изображаемым событиям.

«Пигмалион» Б. Шоу – произведение с открытым финалом, что позволяет актуализировать творческие возможности учащихся, так как каждый может представить свой вариант развития событий. Данная возможность текста не используется, работа на послетекстовом этапе с данным произведением не осуществляется.

Таким образом, на занятиях по экстенсивному чтению в рамках курса по английскому языку рассматриваются те произведения, которые интересны с в первую очередь с точки зрения языкового оформления и содержания, к примеру, относящиеся к короткому прозаическому жанру, рассказы О. Генри, сказки О. Уайльда, иногда используется роман О. Уайльда

«Портрет Дориана Грея». Для материалов экстенсивного чтения по английской литературе выбираются те тексты, которые формируют представление о классической англоязычной литературе.

2.3. Включение современных художественных произведений в уроки домашнего чтения и английской литературы

Эффективность использования традиционных текстов не вызывает сомнений, но при этом они не соответствуют ряду критериев, предъявляемых к выбору аутентичных материалов для экстенсивного чтения. Несмотря на то, что учителя английского языка уделяют достаточно внимания для того, чтобы проанализировать прочитанное произведение, побуждают к выражению индивидуального отношения к событиям и героям повествования, выражение собственного мнения учащимися остается довольно спорным, так как в литературоведении существует традиционное принятое толкование текстов. Именно оно воспринимается как верное и должно сложиться у учащихся в ходе прочтения аутентичного художественного произведения. Можно предположить, что интерпретация произведения или ответы на проблемные вопросы являются пересказом мнений, доступных на разнообразных интернет-ресурсах, в том числе и сочинений, ранее написанных кем-либо. Более того, чтобы иметь четкое представление о том, какие проблемы поднимаются автором и как следует оценивать поведение героев традиционных произведений, необходимо четкое представление о социокультурных нормах и осознание их в контексте того времени, когда они были написаны и опубликованы. Для того, чтобы избежать данной ситуации необходимо обращение к более современным художественным произведениям.

В качестве преимуществ использования современных аутентичных произведений можно выделить следующие:

1. Ситуации, представленные в классических текстах, теряют актуальность и ценность для их коммуникативного использования в устной речи. Диалоги действующих лиц, которые привлекают больше всего внимания учащихся и служат образцом для конструирования аналогичной речи учащимися самостоятельно, в настоящее время оцениваются как книжные варианты английского языка в силу того, что речь претерпевает ряд изменений. Для того, чтобы речь звучала естественно необходимо обращение к более современным образцам.
2. Современная литература в большей степени, чем литература эпохи реализма, тяготеет к устной речи и к приближению повествования к использованию частотных лексических единиц, простого синтаксиса и прагматичности. Современные тексты отражают образ мышления и вербальные структуры, используемые носителями языка.
3. Постоянное обращение к классическим текстам формирует обманчивое представление, что литературный процесс в настоящее время не развивается и представлен исключительно второсортной литературой.
4. Культурологическая ценность современных произведений обусловлена тем, что они являются лауреатами букеровских и иных премий, на них пишутся и публикуются рецензии в авторитетных периодических изданиях. Таким образом создается актуальный культурологический фон, современная культура.

Многие современные авторы известны также, как и писатели в жанре рассказа, но отдают предпочтение роману, так как в современном тексте сюжет не противоречит художественности и эстетическим характеристикам произведения. В современных текстах сюжет является одним из уровней художественности. Тщательно выбранная современная литература (так как много тех произведений, которые объективно не заслуживают внимания) может соответствовать интересам учащихся, о чем свидетельствуют результаты анкетирования.

2.3.1. Произведение И. Р. Макьюэна «Sweet-tooth» как материал для экстенсивного чтения

Руководствуясь ранее рассмотренными критериями (см. п. 1.1.9) в качестве произведения для домашнего чтения в 10-х и 11-х классах школ с углубленным изучением английского языка было выбрано произведение английского писателя И. Р. Макьюэна (I. R. McEwan) “Sweet-tooth” (рус. «Сластена»), 2012. Произведения И. Р. Макьюэна считаются одними из образцовых в английской литературе начиная с конца 80-х годов XX века до настоящего времени. Они имеют положительную репутацию в среде профессионалов, литературных критиков и обычных читателей, входят в списки самых продаваемых книг, переводятся на разные языки, экранизируются – что подтверждает их коммерческий успех и интерес общественности. Поэтому чтение произведений И. Р. Макьюэна способствует совершенствованию культурологической составляющей коммуникативной компетенции.

Выбор романа “Sweet-tooth” обусловлен не только тем, что данный текст популярен в среде носителей языка, обсуждается в средствах массовой информации и на него пишут положительные рецензии литературные критики, но также и тем, что он позволяет модернизировать программу домашнего чтения, которая не менялась на протяжении многих лет. Текст выбранного произведения может продемонстрировать образцы стратегий реального общения, показать логическое и последовательное развитие идеи, сочетание основных идей в единое целое внутреннего мира художественного произведения, что эффективно для развития навыков устной и письменной речи.

В этом романе И. Р. Макьюэн стремится облечь в художественные образы мировоззренческие установки и противоречия, имеющие диалектический характер: личное и общественное, рациональное и интуитивное. Писатель

изображает внутренние противоречия беспристрастно и метко. Его роман сосредоточен на поворотных моментах в судьбе, на иррациональном в его соотношении с интуитивным, эмоциональным и рассудочным. Характерной особенностью данного произведения И. Р. Макьюэна является сочетание «изысканности» повествования, остроумия и интересных поворотов сюжета. Как упоминается в рецензиях, оно содержит определенный элемент «неожиданности», разрушения привычных представлений о том, чем должна закончиться история, о которой повествует автор.

Роман «Sweet-tooth» отличает захватывающий и интересный сюжет, который позволяет использовать создаваемые автором конфликтные ситуации как материал для дискуссии и помогает добиться эмоционального отклика учащихся. С точки зрения жанровых особенностей данное произведение можно отнести к историческому роману, так как события, описываемые автором, происходят на фоне эпохи холодной войны. Вместе с тем, его можно определить также как шпионский роман, так как основой сюжетной линии являются уловки, миссии под прикрытием и обман. Роман о шпионаже, секретных миссиях и спецоперациях может быть интересен обеим категориям учащихся, так как на фоне событий глобального масштаба, имеющих значимость для всего мира, автор пишет о судьбе людей, любви, дружбе и предательстве. Герои повествования оказываются вовлеченными в трагическую линию исторических событий по стечению обстоятельств.

Данное произведение не является типичным текстом для изучения в школе, что с одной стороны, позволяет учителю самостоятельно планировать и организовывать занятия, а также формулировать требования индивидуально к группе обучаемых. Включение нового текста в программу позволяет реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, потому что отсутствие методических пособий по работе с текстом является предпосылкой организовать занятия таким образом, чтобы уделить отдельное внимание тем языковым аспектам, которые вызывают больше трудностей в

конкретном учебном коллективе, и наполнять содержание упражнений в соответствии с уровнем языковой подготовки и интересами учащихся.

Объем предлагаемого произведения не станет препятствием для прочтения, так как является стандартным для современных текстов. Данное произведение включает 22 главы, каждая из которых представляет собой композиционное целое, содержит завязку, кульминацию и развязку.

Одной из основных характерных черт индивидуального стиля автора, которая находит свое яркое подтверждение в тексте данного произведения является сочетание литературного книжного стиля с разговорным, при этом разговорный стиль имитируется автором не только простыми, частотными лексическими единицами, но и сочетанием простых и сложных предложений. Таким образом создается динамизм речи на лингвистическом уровне. Четкость и краткость формулировок с созданием эффекта недосказанности и двусмысленности, позволяет обратить внимание учащихся на стратегии коммуникации и приемы конструирования ответных реплик.

Данное произведение обладает большим потенциалом для организации работы по смысловому прогнозированию содержания текста, так как название реализует один из стилистических приемов, функционирующих на уровне всего текста – приема обманутых ожиданий. Особенного внимания при прогнозировании имеет эпиграф, цель которого – ввести в роман, кратко представить один из основных идейных замыслов писателя. Эпиграфом к данному произведению выбрана цитата из монографии британского историка и политолога Т. Гартон-Эша:

Если бы только я встретил на своем пути хоть одного безусловно злого человека.

Тимоти Гартон Эш «The file»

Наличие эпиграфа позволяет, отталкиваясь от его содержания размышлять о том, к кому он относится, и какие характеры будут

представлены в произведении. На текстовом этапе работы с произведением можно его использовать как средство обучения интерпретированию текста. Здесь автор раскрывает неоднозначность образов героев повествования, все они в чем-то положительны, в чем-то не правы и заслуживают осуждения со стороны читателя. Автор предлагает определить и рассмотреть характеры героев на предмет того, к кому именно эта цитата может относиться. На текстовом этапе поиск в тексте подтверждения истинности эпитафии для понимания художественного текста позволит одновременно проверить понимание фактической информации и проанализировать образы героев.

2.3.2. Сюжетная линия и особенности композиции произведения

Роман «Sweet-tooth» написан в форме воспоминаний. Сирена Фрум рассказывает историю своей юности, которая, относительно исходной точки повествования, происходила более 30 лет назад, что объясняет тот факт, что данное произведение написано в форме повествования от первого лица. Повествование от первого лица воспринимается учащимися, как правило, как более искреннее, правдоподобное, т. к. внутренние чувства героя (повествователя) открыты для читателя. Создание внутреннего мира художественного произведения происходит через речь повествователя, из этого следует, что своеобразие живой, непосредственной, экспрессивной речи рассказчика свойственно не только диалогическим, но и монологическим единствам художественного текста.

Действие разворачивается на фоне Англии начала 1970-х. Главная героиня повествования, Сирена, после окончания Кембриджского университета получает место в британской службе безопасности (MI5). Там она работает над миссией с кодовым названием «Сластена» и исследует творчество начинающего писателя Томаса Хэйли. Вся ее деятельность заканчивается провалом и разоблачением в прессе. Постмодернистский

поворот сюжета в финале заставляет полностью переосмыслить отношение к прочитанному и расставить иные акценты в повествовании.

Сюжетная организация данного произведения соответствует критериям доступности, применяемым к аутентичному материалу, на том основании, что она линейна и включает в себя всего 2 основных персонажа. Остальные персонажи играют эпизодические роли, но автор к ним возвращается, поэтому у читателя не возникает сложностей с их идентификацией.

Основной композиционной организации романа служит тот факт, что главная героиня хочет рассказать историю своей юности, перед началом повествования кратко отмечая, что все закончилось провалом, интригуя читателя и заставляя задуматься о причинах произошедшего. Создаваемая автором композиционная рамка стабильно функционирует на протяжении всего повествования, за исключением финального письма, в котором автор предоставляет читателю возможность определить, кто является рассказчиком истории Сирены, сама она или молодой писатель, который признается, что хотел бы использовать ее историю для написания романа.

Композиция данного произведения довольно сложная и представляет особый интерес – в повествование включены личные письма, рассказы одного из главных героев повествования, которые занимают несколько страниц текста. На наш взгляд, здесь было оправданно применить методическую адаптацию и исключить такие аспекты, которые внедряются в линейную структуру сюжета, так как они с лингвистической точки зрения более сложные, чем основной текст романа, содержат сложные лексические структуры и аллюзии, комментарии повествователя в функции читателя и возникающие у него впечатления. Введение новых героев, нового сюжета, новых идейных концепций создают нежелательный эффект замешательства и возвращения к прочитанному ранее, чтобы заново все проанализировать. Процентное соотношение полностью цитируемых рассказов составляет не более 10%, поэтому прием методической адаптации не окажет негативного

воздействия на степень аутентичности предлагаемого произведения, так как в неизменном виде останется по меньшей мере 90% текста. В пользу того, чтобы исключить сложные композиционные элементы, свидетельствует также то, что данные рассказы в определенной степени циничны и содержат элементы сомнительных моральных ценностей. Личные же письма, содержащиеся в данном произведении, считаем необходимым сохранить, так как они могут служить образцом использования английского языка в частном общении.

В целом, композиционная организация повествовательной структуры текста соответствует традиционному роману, где в самом конце, в качестве итога представлена развязка. Таким образом, при минимальной адаптации текст может быть рекомендован для учебной работы. Рассмотрим далее, насколько он соответствует методическим критериям, выделенным нами в п. 1.1.9.

2.3.3. Соответствие художественного текста критериям выбора аутентичного произведения

К критериям, которые были выделены в качестве основы для выбора художественного произведения, относятся следующие: языковая доступность, когнитивная доступность, методический потенциал, компетентностный потенциал, эстетическая ценность текста.

Начнем с критерия языковой доступности. Текста романа «Sweet-tooth» в среднем содержит не более 3-4 незнакомых учащимся слов на страницу. В то же время в нем часто встречаются слова, имеющие знакомую учащимся основу, к примеру: *unthinkable*, *disbelief*, *counterculture*. Следует обратить внимание на специальную лексику и терминологию, так как она является ключевой для понимания идейного замысла автора. Данная лексика циклична и многократно используется в тексте, ее процентное соотношение позволяет заранее проработать все возможные трудности на предтекстовом

этапе работы. Поэтому можно заключить, что он полностью удовлетворяет критерию языковой доступности для старшеклассников школ с углубленным изучением английского языка.

Произведение И. Р. Макьюэна «Sweet-tooth» также соответствует критериям, предъявляемым к когнитивной доступности текста, так как психологические исследования (см. п. 1.2.2.) показывают, что учащиеся старших классов школ готовы к обсуждению серьезных проблем и к поиску возможных решений. В тексте произведения поднимаются стандартные проблемы художественной литературы, такие как любовь, дружба, предательство, но при этом автор также касается философских проблем, доступных для побуждения к размышлению и активной дискуссии на аудиторном занятии – к примеру, проблемы достоверности воспоминаний, ошибочного установления причинно-следственных связей и роли случайности в жизни. Фокусом повествования становится холодная война и политическая пропаганда 1970-х годов XX века, тем не менее актуальность проблематики не вызывает сомнений. Современная политическая обстановка характеризуется обострением противоречий между Россией и Западным миром. Обращение к недавней истории позволяет более объективно оценить настоящее и сформировать критическое отношение к происходящим событиям.

Методический потенциал романа не вызывает сомнений. В романе соблюдены все требования к сюжетности, способные удовлетворить абсолютное большинство учащихся: яркие и неоднозначные образы главных героев, размышления о жизни героя-повествователя, столкновение мнений, вовлечение в «секретную миссию», ряд ошибок, возникающих под влиянием внешних обстоятельств. Повествование рассказчика смоделировано таким образом, что помогает получить эмоциональный отклик учащихся, так как автор показывает надежду на успех в карьере, обиду, разочарование и предательство.

Компетентностный потенциал раскрывается при рассмотрении культурологической ценности и языкового оформления данного художественного произведения. Культурологическая значимость заключается в том, что в нем показывается действительность Англии 1970-х годов XX века, предметная обстановка, образ жизни, отражаются актуальные для того времени художественные произведения. Культура раскрывается и на более высоком уровне – взаимодействие Англии и СССР, активная работа по предотвращению опасных, по мнению англичан, идей коммунизма. Шпионаж, слежка и миссии секретных служб являются фактом культуры второй половины XX века. Текст также полезен для формирования социокультурной составляющей коммуникативной компетенции, так как в нем демонстрируются отношения с работодателем, с подчиненными, с друзьями, с семьей, представлены тактики общения для начала коммуникации, поддержания разговора, выражение согласия и несогласия.

Фрагменты описания и повествования, создаваемые автором в данном произведении, погружают читателя в атмосферу классического английского романа со свойственной ему книжной лексикой, вниманием к деталям, сравнениям, для отражения отношения, которое должно сформироваться у читателя в ходе прочтения данного художественного произведения. Активное обращение автора к моделированию диалогов (в том числе довольно больших по объему) позволяют в полной мере отразить общеупотребительность, яркость, экспрессивность и при этом точность и краткость разговорного английского языка. Диалогические единства оживляют произведение, делают его прочтение более быстрым и увлекательным, так как, согласно результатам интервью, учащиеся склонны концентрировать внимание на диалогах, и бегло просматривать описание и повествование.

Руководствуясь тем, что многие учителя полагают, что эстетическая ценность текста имеет большое значение для выбора художественного

произведения, но при этом, исключая возможность концентрированного содержания в тексте комплексных стилистических структур, полагаем, что эстетические свойства данного текста свидетельствуют в пользу его включения в материалы экстенсивного чтения. Индивидуальный стиль автора сочетает в себе использование экспрессивных разговорных единиц с литературными, таким образом, что повествование не приобретает черты монотонности, способные оказать отрицательное воздействие на внимание учащегося. Язык автора несмотря на то, что он избегает усложненных метафор и пр. идиоматичен и экспрессивен на уровне лексики за счет использования иронии, эпитетов и иных стилистических средств.

Отдельного внимания заслуживает активное использование автором стилистических средств на уровне синтаксиса. Это является одним из основных преимуществ данного художественного текста для обучения экстенсивному чтению, так как они позволяют уловить интонационные модели и выделить какую-либо единицу текста, при этом оставаясь скрытыми для поверхностного внимания к тексту (не препятствуют прочтению, не усложняют понимание, а напротив, помогают на подсознательном уровне уловить значимость выдвигаемых элементов). Синтаксис отдельных фрагментов текста усложнен, но используемый тип повествования от первого лица позволяет автору отойти от следования исключительно книжной манере изложения событий, так как подразумевается, что все субъективно и ограничено восприятием рассказчика.

Можно заключить, что использование данного текста методически оправдано и соответствует критериям, которыми руководствуются учащиеся старших классов при выборе художественного произведения, поэтому допускаем возможность организации систематической работы с текстом данного произведения на протяжении нескольких занятий.

2.3.4. Этапы работы с текстом произведения

Учитывая тот факт, что продолжительная работа с текстом одного художественного произведения снижает мотивацию в силу однообразности используемых приемов организации занятия и что четверть рассматривается как относительно законченный этап в учебном году, то оправдано разделить аудиторную работу с текстом данного произведения на 4 аудиторных занятия по 45 минут с периодичностью 3 недели, первое из которых – вводное. Каждое аудиторное занятие предполагает прочтение определенного фрагмента текста. Сюжетная организация произведения позволяет разделить его на 3 равнозначные части:

1. Вступление, где представлены предваряющие основную миссию события,
2. миссия «Sweet-tooth»,
3. итог миссии и последствия неудавшегося задания.

В пользу подобного разделения текста свидетельствует также и то, что сюжетное деление предполагает примерно одинаковое соотношение объема, рекомендуемого прочтению на каждое аудиторное занятие (около 120 страниц печатного текста). Данный объем текста считается оптимальным для совершенствования речевых умений и языковых навыков, открывает возможности для различных дискуссий, работы с лексическим материалом и обсуждения возникших трудностей в понимании художественного произведения, а также предоставляет учащимся возможность выделить время для занятия экстенсивным чтением.

При работе с данным произведением на предтекстовом этапе следует учитывать, что здесь, как и при чтении любого другого художественного текста требуется иметь общее представление о культурном фоне описываемой эпохи. Поэтому, следует акцентировать внимание учащихся на

таких концептах как: холодная война, шпионаж, служба безопасности, МИ-5, МИ-6 (*The cold war, espionage, British Security Service – MI5, MI6*).

Так как одной из основных задач работы с текстом на предтекстовом этапе является одновременное развитие умений смыслового прогнозирования текста и создание заинтересованности в последующим прочтении всего художественного произведения, то основной задачей является привлечь внимание учащихся и побудить их к самостоятельной работе с художественным произведением.

Работа с заглавием произведения является одним из типично используемых приемов для развития умений смыслового прогнозирования текста. Заглавие “Sweet-tooth” может побудить к формулированию множества версий, в том числе и противоположных. План аудиторного занятия на предтекстовом этапе представлен в Приложении 1.

На текстовом этапе основной целью является контроль понимания фактической информации, содержащейся в тексте. Эффективный и одновременно экономичный по времени метод реализуется в вопросно-ответной форме (см. п. 1.1.8), направленной на контроль понимания прочитанной части романа. Кроме того, поскольку экстенсивное чтение – это одно из средств для расширения активного и пассивного словаря учащихся, работа с лексическими комплексами представляется обязательной и видится, во-первых, в составлении индивидуального глоссария в объеме около 30 единиц. Для тренировки и закрепления выписанных лексических комплексов рекомендуется составление предложений с ними и обсуждение наиболее интересных примеров в парах и перед группой. В дальнейшем материалы этих глоссариев могут использоваться учителем для создания упражнений для циклического повторения лексики на следующих уроках, а также для развития компенсаторных умений учащихся. Одной из основных задач использования экстенсивного чтения в школе является формирование умений устной речи, поэтому развитие умений высказывать свою точку

зрения и формулировать свое отношение к прочитанному, интерпретировать текст ставится основной задачей. Комплекс упражнений, рекомендуемый на текстовом этапе, представлен в Приложении 1.

Так как к прочтению предлагается только часть романа, то очевидно, что для того, чтобы заинтересовать к дальнейшему прочтению предлагаются задания на прогнозирование, исходя из уже усвоенного содержания текста. К примеру, после прочтения второй части произведения, где представлен диалог, в котором раскрывается реальное значение миссии, можно предложить учащимся следующие вопросы для обсуждения:

How will the truth about the mission influence the narrator? Will she leave MI5? Does this dialogue contribute to the fail? Will the story include more characters?

Для развития аналитических способностей и умений делать выводы по фактическому содержанию можно включить в работу такие вопросы как:

How would you describe the character of the narrator? Why do you think so?

Послетекстовый этап включает, как правило, упражнения на развитие умений письменной речи. Творческие задания по всему роману могут быть следующие: написание ответа на письма, развернутого ответа на вопрос, эссе. В качестве примеров предлагаются следующие:

- 1. The novel ends up with a letter to Serena Frome, write an answer to this letter.*
- 2. What could have happened if she told him the truth at the beginning.*
- 3. Is this a first-person narration about a 'secret mission' failure told by Serena Frome or is this a novel written by T. H. Haley? Explain your viewpoint.*
- 4. Was it a fake mission or MI5 needed it somehow? Give arguments for and against.*

5. *What could have happened if she met him personally at the end? Create a dialogue with your groupmate.*

Итак, мы рассмотрели этапы работы с первой частью романа, на примере чего строится работа с остальными. Время выполнения каждого упражнения варьируется от 5 до 10 минут в зависимости от учебной ситуации в конкретной аудитории. Предложенный комплекс упражнений носит исключительно рекомендательный и решение о включении того или иного упражнения в ход урока, а также продолжительность и форма его выполнения, в парах или в группе, остается за учителем.

2.3.5. Использование аутентичной аудиоверсии романа на занятиях

Включение аудирования в практические занятия по экстенсивному чтению не является часто используемой практикой проведения занятий. Нередко художественный текст используется как средство обучения исключительно чтению, иногда добавляются упражнения на развитие умений устной неподготовленной речи, но возможности художественный текста для формирования умений восприятия информации на слух обычно не учитываются. Практика включения аудирования в курс домашнего чтения требует тщательной проработки как самого фрагмента для прослушивания, так и комплекса упражнений (распределение времени прослушиваемого текста, определение количества прослушиваний и др.) в соответствии с уровнем языковой подготовки учащихся. Тем не менее, применение аудиоверсий произведений для студентов-бакалавров СПбГУ доказывает свою эффективность на протяжении более 10 лет, что позволяет рекомендовать включение аудирования в работу с художественным произведением на этапе среднего образования.

Аудиоверсия книги записана Джулиет Стивенсон (Juliet Stevenson). Особенности голоса и темп прочтения позволяет использовать данную запись для учащихся старших классов школ. Ввиду ограниченности времени,

отводимого на экстенсивное чтение в школе, предлагается использовать аудирование на одном из занятий, посвященных работе с одним художественным материалом. Задачи аудирования, также, как и чтения, состоят в понимании общего содержания прослушиваемого фрагмента. Комплексное использование аудирования по причине ограниченности аудиторных часов невозможно включить в продолжительность занятия на 40 минут (5 минут остаются на организационные вопросы).

Для того, чтобы разнообразить занятия по чтению и обсуждению текста, привлечь внимание к важности выбранного фрагмента для дальнейшего понимания текста, выбирается один из эпизодов главы 7 для прослушивания на занятии (при этом время прослушивания ограничивается 2 минутами аудиозаписи). Одной из сложностей данного фрагмента является использование имен собственных, но так как учащиеся к данному моменту прочитали часть произведения, то они им знакомы. Данная глава является отправной точкой для повествования о миссии под прикрытием, здесь происходит диалог между С. Фрум и ее руководством, во время которого ставится задача секретной миссии и объясняются ее основные задачи. С лингвистической точки зрения данный фрагмент удобен и полезен для прослушивания, в том числе, если учитывать задания по типу ЕГЭ, так как в нем представлен преимущественно диалог.

Понимание аутентичного текста предполагает повышенную концентрацию всех анализаторов и механизмов, то целесообразно прослушать текст главы разбитый на 2 части, каждая из которых будет сопровождаться проверкой упражнений, выполняемых во время прослушивания. Так как восприятие аутентичного материала на слух – один из самых сложных типов аудирования, то на этапе школьного образования понимания информации, содержащейся в тексте и обстоятельств коммуникации достаточно. Наиболее простым с точки зрения выполнения во время прослушивания и в тоже время экономичным способом проверки

понимания является тип упражнения на определение истинности утверждения.

1. *Serena was awared for what she was being interviewed.*
2. *Tapp told her she was rather well up on modern writing – literature, novels.*
3. *They asked her to rank English writers Amis, Golding, Storey.*
4. *Their idea is to concentrate on suitable young writers, academics and journalists.*
5. *T. H. Haley has published a few short stories and some journalism.*
6. *She is going to be a Foundation's representative.*
7. *They wanted to invest in a novel because short stories did not sell.*
8. *In Haley case sooner or later one of our own is going to be sharing this new Nobel Prize Committee.*
9. *The codename of the suggested mission is Sweet Tooth.*

При анализе прослушанного текста возможна работа с текстом главы в печатной форме, т.к. художественный текст имеется у учащихся в полном объеме. Обсуждение основных трудностей, а именно незнакомых лексических единиц, с целью развития компенсаторных умений, можно провести после прослушивания фрагмента аудиоверсии произведения. Обсуждение лексических единиц может иметь коллективный характер, так как для группы обучаемых незнакомые лексические единицы обычно совпадают.

Предлагаемый комплекс упражнений учитывает методические рекомендации работы с художественным произведением, так как рассматривает работу на трех этапах – предтекстовом, текстовом и послетекстовом, при этом на каждом из этапов реализуются поставленные методические задачи. Упражнения также способствуют развитию читательской грамотности и речевой культуры, так как предусмотрена работа с лексическими единицами и интерпретацией текста. Творческий компонент

связан со стимулированием мыслительной активности учащихся, соотносением прочитанного материала и своего личного опыта.

Выводы к главе 2

1. В настоящее время такой вид деятельности как экстенсивное чтение сохраняется только в 34% школ, что позволяет говорить о том, что обращение к аутентичным текстам в рамках курса по экстенсивному чтению не является обязательным и имеет определенную тенденцию исключаться из программы в пользу эффективной подготовки к государственному экзамену.

2. Основной целью проведенного исследования является выявление методики проведения занятия по домашнему чтению и английской литературе, степени аутентичности используемых произведений и типов используемых упражнений на занятиях посредством наблюдения. Уроки анализировались по следующим параметрам: степень аутентичности используемых материалов, используемые художественные произведения, ход урока (использование предтекстового, текстового и послетекстового этапов работы с художественным произведением), работа с текстом на языковом уровне (объяснение лексических и грамматических единиц), использование текста для обучения интерпретированию произведения, активность и заинтересованность учащихся.

3. В овладении иностранным языком на этапе обучения в старших классах наблюдается определенная зависимость между мотивацией к тщательному изучению иностранного языка на этапе школьного образования и практическими возможностями, личными перспективами использования иностранного языка в профессиональной деятельности.

4. Как свидетельствуют результаты наблюдения, уровень речевой подготовленности учащихся позволяет заниматься коммуникативным чтением аутентичных произведений, интерпретировать прочитанное и вступать в обсуждение, но степень их активности на уроке напрямую зависит не только от подготовленности к уроку иностранного языка, но и от психологической атмосферы в коллективе и личных психологических качеств учащихся.

6. Степень важности критериев, представленных в теоретической части исследования, градуируется следующим образом – языковая доступность, культурологическая ценность, сюжетность, соответствие поднимаемых проблем возрастным особенностям учащихся признаются наиболее важными, далее следуют возможность текста побудить к мыслительной активности, актуальность проблематики, когнитивная доступность и эстетическая ценность текста. Потенциал для активной аудиторной работы признается наименее важным критерием.

7. Методика включения экстенсивного чтения следующая – как элемент программы по домашнему чтению в качестве повторяемой части курса по английскому языку, в качестве основного элемента по английской литературе. Каждый из способов имеет свои преимущества и недостатки.

8. В ходе исследования были выявлены основные критерии для выбора художественных произведений учащихся для того, чтобы предложить тот текст, который будет одновременно удовлетворять интересам учащихся и выполнять все поставленные методические задачи.

9. Текст произведения “Sweet tooth” И. Р. Макьюэна отличается сочетанием «изысканности» повествования, интересных поворотов сюжета, определенного элемента неожиданной развязки. Использование выбранного художественного произведения методически оправдано, так как соответствует не только критериям, которыми руководствуются учащиеся старших классов при выборе художественного произведения, но и критериям, выдвигаемым методистами к используемому аутентичному тексту. Для читателя, знакомого с классическим английским романом, каким и является учащийся старших классов указанных школ, представление о том, чем должна закончиться история, не реализуется в тексте, что объясняет тот факт, что мотивация и интерес к прочтению поддерживается на протяжении всего повествования.

10. Сюжет романа «Sweet-tooth» оценивается литературными критиками как захватывающий и интересный, что обеспечивает возможность

использования художественного текста как средства обучения чтению, устной и письменной речи. Создаваемые автором конфликтные ситуации вызывают эмоциональный отклик учащихся и поэтому становятся материалом для учебной дискуссии.

11. Разработанный комплекс упражнений учитывает методические рекомендации работы с художественным произведением, так как рассматривает работу на трех этапах – предтекстовом, текстовом и послетекстовом, учитывает возможности использования аудиоверсии книги при работе с аутентичным художественным произведением. Так как восприятие аутентичного материала на слух один из самых сложных типов аудирования на этапе школьного образования, то аудиторная работа ограничивается пониманием того, что было сказано и обстоятельств коммуникации.

Заключение

В данном диссертационном исследовании рассмотрены возможности использования неадаптированных художественных произведений на занятиях по экстенсивному чтению в старших классах школ с углубленным изучением английского языка. В ходе данного исследования были изучены теоретические предпосылки использования аутентичных материалов в старших классах, а также обзорно рассмотрены лингвистические особенности художественного текста прозаического и драматического жанров. Психологическим особенностям учащихся старших классов уделено особое внимание, так как одной из целей настоящего исследования являлось выявление особенностей художественных текстов, которые интересны рассматриваемой категории учащихся. Психологические факторы признаются важными для организации практического занятия экстенсивного чтения, в частности, для определения тематического содержания материалов в соответствии с интересами учащихся.

На основе работ А. Гилмора, Ф. Мишан, Г. П. Мильтруд и др. были проанализированы основные характеристики понятия аутентичного текста, систематизированы параметры, которые позволяют считать текст аутентичным. В ходе исследования разграничены понятия экстенсивного, интенсивного и домашнего чтения. В качестве основного различия экстенсивного и домашнего чтения принимается тот факт, что экстенсивное чтение – это вид речевой деятельности, предполагающий прочтение текста большого объема с направленным вниманием на понимание главной мысли текста, в то время как домашнее чтение – это форма организации учебного занятия, где основным видом деятельности выступает данная форма чтения.

Значимость экстенсивного чтения при обучении иностранному языку рассмотрена в двух основных аспектах – общепедагогическом и методическом. Задачи, решаемые в курсе экстенсивного чтения,

предполагают трансляцию культурного опыта, представляют примеры поведения в жизненных ситуациях и обеспечивают более совершенное формирование коммуникативной компетенции, что соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

Теоретическая литература позволила проанализировать, систематизировать и дополнить ряд критериев, выдвигаемых к выбору аутентичных художественных произведений.

Для осуществления практической части исследования были рассмотрены принципы организации и планирования уроков, что позволило сформулировать основные требования, предъявляемые к методике проведения урока, и разработать комплекс упражнений, соответствующий определенному этапу работы с художественным произведением. Основным методом настоящего исследования являлось наблюдение за методикой организации практических занятий по иностранному языку, где ведется работа над экстенсивным чтением. Основной целью наблюдения за реальными уроками домашнего чтения и английской литературы в школах являлось выявление доминирующих видов активности на уроке и типов упражнений, которые используются для развития лексических и грамматических навыков и которые наиболее интересны учащимся.

Наблюдение за практическими занятиями по домашнему чтению и английской литературе позволило проанализировать также методическую значимость используемых произведений и отношение к ним как учителей, так и учащихся. Исследование также позволило выявить, что экстенсивное чтение как вид речевой деятельности на иностранном языке исключается из программы в абсолютном большинстве школ несмотря на то, что это противоречит эффективному формированию умений, сформулированных в федеральном образовательном стандарте. Анализ эмпирических данных, полученных в результате наблюдения и анкетирования, показывает, что учащиеся заинтересованы в чтении художественных произведений при

условии, что языковая сложность текста соответствует их уровню языковой подготовки, что сюжет художественного текста интересен (содержит элементы интриги, столкновения нравственных позиций и размышления).

Используемые тексты произведений являются традиционными материалами для домашнего чтения и активно применяются на протяжении нескольких десятилетий. Необходимость обращения к текстам современной литературы, способствовала изучению текстов современной художественной литературы на предмет их соответствия методическим критериям и пожеланиям учащихся. В результате был выбран текст английского писателя И. Р. Макьюэна “Sweet-tooth”. Осуществленный эмпирический сбор данных и реферирование методической литературы позволило разработать к нему комплекс упражнений.

Таким образом полагаем, что цели работы, состоящие в теоретическом и практическом изучении вопросов, связанных с обучением чтению аутентичных художественных произведений, в том числе современных; в разработке комплекса упражнений, применяемых при аудиторной и самостоятельной работе с ними достигнуты. Настоящее исследование не исчерпывает круга проблем, связанных с обучением экстенсивному чтению учащихся старших классов школ. Перспектива дальнейшей работы представляется нам в практической апробации применения современной литературы на уроках иностранного языка, в теоретической разработке и выявлении преимуществ и недостатков использования экстенсивного чтения как исключительно дополнительного внеклассного вида деятельности, в изучении путей оптимизации программы домашнего чтения и ее систематического обновления в зависимости от группы учащихся, в теоретическом обосновании использования аудирования как дополнения к экстенсивному чтению для повышения мотивации и параллельного развития комплексных аудитивных умений.

Литература

1. Аничкина Н. В., Формирование самостоятельности старшеклассников как одно из условий воспитания компетентного читателя-школьника, Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина, №34, 2012.
2. Бароненко Е. А., Белова, Л. А., Креативная иноязычная дидактическая среда как одна из форм развития коммуникативной компетенции, Филологические науки: Вопросы теории и практики, № 6, Грамота, 2016.
3. Бим И. Л. Обязательный минимум содержания основных образовательных программ. – М.: 1999.
4. Бородина В.А., Читательская деятельность, Теоретический аспект, Психология чтения и проблемы типологии читателей. Сб. науч. тр., Л., 1984.
5. Борщева В. В., Организация программы экстенсивного чтения как механизм развития учебной автономии учащихся в процессе изучения иностранного языка, Rhema.Рема, №1, 2015.
6. Варламова Л. А., Особенности социального интеллекта современных школьников, Филологические науки: Вопросы теории и практики, № 7 (61), Грамота, 2016.
7. Вершинин С. И., Педагогические основы формирования у школьников готовности к принятию решения о профессиональном выборе, дис. ...д. пед. наук: 13.00.01, М., 1997.
8. Воронцов А. В., Чтение как социальная проблема, Universum: Вестник Герценовского университета, № 11, 2009.
9. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя, М.: АРКТИ, 2003.
10. Гальскова Н. Д., Гез, Н. И., Теория обучения иностранным языкам, Лингводидактика и методика, учеб. пособие для студентов ун-тов и фак. ин. яз., М.: Академия, 2006.
11. Головина Н. П., Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции

- иноязычных письменных текстов: школа с углубленным изучением английского языка, дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02, СПб, 2004.
12. Гончарова И. А., Кретирина Т. В., Текст в фокусе иноязычного образования, Педагогика: Вопросы теории и практики, № 4, Грамота, 2016.
 13. Гусева Л. С. Взаимодействие читательской и зрительской деятельности на уроках литературы как средство повышения интереса к чтению, Молодой ученый, №1.1, С. 9-11, 2017.
 14. Данилова Е. Л. Особенности межличностных отношений в студенческой группе, Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф., Челябинск, Два комсомольца, 2013.
 15. Душкова Н. Н., К вопросу о мотивации обучения иностранному языку в средней школе, Rhema.Рема, №2, 2009.
 16. Залуцкая С. Ю., Развитие творческой активности обучающихся в контексте эстетического воспитания, Наука и школа, №2, 2012.
 17. Захаров Н. Н., Симоненко В. Д., Профессиональная ориентация школьников, М.: Просвещение, 1989.
 18. Зимняя И. А. Формирование прогностических умений как путь интенсификации обучения иностранному языку: сб. науч. тр., Москва: МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1981
 19. Зимняя И. А., Психология обучения неродному языку, М.: Русский язык, 1989.
 20. Иванова Т. Ю., Использование аутентичного материала как способ ориентации старшеклассников на ценности межкультурного общения, Отечественная и зарубежная педагогика, № 1 (16), 2014.
 21. Климов Е.А. Профорентация и психология, Вестник МГУ: Психология, №1, 1985.
 22. Клычникова З. И., Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке, М.: Просвещение, 1993.

23. Кованова Е. А., Лингводидактический потенциал англоязычного автобиографического дискурса и его использование для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, *Филологические науки: Вопросы теории и практики*, № 11, Грамота, 2016.
24. Колесникова И.Л., Долгина О.А., *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков*, Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», СПб, Cambridge University Press, 2001
25. Кон И. С., *Психология старшеклассника*, М. 1980
26. Коновалова О. В., Методика реализации аксиологического подхода в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка (на примере преподавания дисциплины иностранный язык (аспект «Домашнее чтение»)), *Ученые записки, Электронный журнал Курского Гос. Университета*, № 3 (15), 2010.
27. Коробкова В. В., Формирование у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала в процессе учебно-познавательной деятельности, *ПГПУ*, №2, 2014.
28. Кузнецова И. Н., Куркан, Н. В., Аутентичные материалы как средство развития навыков чтения в преподавании иностранных языков: критерии выбора и преимущества, *Филологические науки: Вопросы теории и практики*, № 6 (60), Грамота, 2016.
29. Литовченко О. В., Познавательные умения учащихся: проблемы формирования в современной школе, *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, № 153-1, 2012.
30. Локаткова О. Н., Период старшего школьного возраста как этап планирования и подготовки к профессиональной деятельности, *Молодой ученый*, № 10, 2013.
31. Лунгу И. А., Организация деятельности студентов по выполнению домашних заданий по иностранному языку как одного из видов

- самостоятельной работы, Филологические науки: Вопросы теории и практики, № 5 (71), Грамота, 2017.
32. Макарычева И. Н., Особенности мотивационной сферы подростков как ресурс повышения эффективности учебной деятельности, Концепт, №2, 2012.
33. Манвелова И. А., Широгалина В. И., Управление процессом обучения чтению на иностранном языке, Символ науки, №3, т.3, 2017.
34. Матенов Р. Б. Стиль художественной литературы в аспекте лингвистической и литературоведческой стилистики, Молодой ученый, № 19, 2014.
35. Матрон Е. Д., Художественное произведение на уроках иностранного языка, Учебное пособие для вузов, М.: Флинта, Наука, 2012
36. Мильтруд Г. П., Носонович, Е. В., Критерии содержательной аутентичности учебного текста, Иностранные языки в школе, № 2, 1999.
37. Минибаева Г. Б., Межкультурный интегрированный подход к преподаванию иностранного языка и литературы страны изучаемого языка, Известия научного центра РАН, № 4-5, т. 11, 2009.
38. Михайлов Н. Н., Теория художественного текста, М.: Академия, 2006.
39. Молчанова, Г. Г, Английский язык как неродной: текст, стиль, культура, коммуникация, учеб. пособие, М.: Олма Медиа Групп, 2007.
40. Носонович Е. В., Мильтруд Г. П. Параметры аутентичного учебного текста, Иностранные языки в школе, 1999.
41. Павлова И. П. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: что есть что, Вестник МГЛУ, №12 (698), 2014.
42. Палешева Е. А., Аутентичные тексты как средство развития познавательного интереса учащихся при обучении чтению на уроках английского языка в старших классах средней школы, Концепт, №1 (01), 2011.
43. Панина С. В., Залуцкая, С. Ю., Концептуальные подходы к педагогическому сопровождению личностного самоопределения

- старшеклассников в процессе литературного образования, Вестник Северо-Восточного федерального университета, вып. №4, т.3, 2006.
44. Пассов Е. И., Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур, Мн., Лексис, 2003.
45. Пассов Е.И., Основы методики обучения иностранным языкам., М.: Русский язык, 1977.
46. Пласкина М. В. Анализ современных теорий обучения чтению на иностранном языке, Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф., Пермь: Меркурий, 2014.
47. Полякова С. В., Некоторые аспекты восприятия иностранных текстов в психологии чтения, Вестник Томского Гос. Университета, №303, 2007.
48. Прозорова Н. Г., Обучение чтению и лингвистика текста (на примере немецкого языка), Филологические науки: Вопросы теории и практики, № 12 (66), Грамота, 2016.
49. Розенкранц М. Н. Особенности работы с текстами художественного функционального стиля на старшем этапе средней школы, Обучение рецептивным видам речевой деятельности в школе и вузе, Сб. науч. ст., Хабаровск, 1981.
50. Романов П. С., Роль экстенсивного чтения в методике преподавания иностранных языков, Материалы VIII Международной научной конференции, Слово, Высказывание, Текст, 2016.
51. Романова С. В., Формирование нравственной и эмоциональной позиции обучающихся средней школы, Филологические науки: Вопросы теории и практики, № 6 (72), Грамота, 2016.
52. Сапогова Е. Е., Психология развития человека, М.: Аспект-Пресс, 2001.
53. Семикин В.В., Психологическая культура в образовании человека, СПб.: Союз, 2002.
54. Стрекалова И. В., Об организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам, Вестник Брянского Гос. Университета, №1, 2013.

55. Трубицина О. И. и др., Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум, под ред. О. И. Трубициной, М.: Юрайт, 2017.
56. Тычинский А. А., Оптимизация организации практических занятий по английскому языку, Филологические науки: Вопросы теории и практики, № 4 (70), Грамота, 2017.
57. Фадеев В. М., Домашнее чтение в старших классах, его организация и формы контроля, Иностранные языки в школе, № 6, 1979.
58. Фоломкина С. К., Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе, М., 1987.
59. Фоломкина С.К., Методика обучения чтению на английском языке в средней школе, М., 1974.
60. Халеева И. И., Основы теории обучения пониманию иноязычной речи, М., 1989.
61. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. - М: Логос, 2002.
62. Шадриков В.Д., Взгляды Л.С. Выготского на проблему развития высших психических функций (в контексте психологии способностей), Вестник практической психологии образования, Вестник практической психологии образования 2007. № 1.
63. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): учебник для студентов вузов. М., 2007.
64. Шатилов С. Ф., Некоторые принципы создания системы упражнений для обучения иностранному языку, Система упражнений при обучении иностранному языку в школе и ВУЗе, Л., 1978.
65. Шиянов Е.Н., Котова, И. Б., Развитие личности в обучении, учебное пособие для студентов педагогических вузов., М., Академия, 1999.
66. Шубин Э. П., Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам, 1972.
67. Щукин А. Н., Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы), М., ВК, 2012.

68. Bamford J., Day R., Extensive reading in a foreign language classroom, Cambridge University press, 1998.
69. Childs P., Contemporary novelists: British fiction since 1970, Palgrave Macmillan, NY, 2005.
70. Little D., Singleton D., Authentic texts, pedagogical grammar and language awareness in foreign language learning, C. James & P. Garrett (eds)., London, Longman, 1991.
71. Elley. W., Acquiring literacy in second language: the effect of book-based programs, Language learning, 1991.
72. Mishan F., Designing Authenticity into Language Learning Materials, Intellect Books, Bristol, 2005.
73. Gilmore A., Language teaching, Cambridge Uni Press, Authentic materials and authenticity in foreign language learning, 2007.
74. Grabe W., Stoller F., Teaching and researching reading, Longman: Pearson education, 2004.
75. Hofman H., Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht. In: Authentische Texte im DU, Hueber Verlag, München, 1985.
76. Hyland K., Second Language Writing, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
77. Krashen S., The power of reading: insights from the research, 2004.
78. Leech G., Language in Literature, Style and Foregrounding, Harlow, Essex: Pearson-Longman, 2008.
79. Nunan D., Principles for designing language teaching materials, [URL:https://www.researchgate.net/publication/234772419](https://www.researchgate.net/publication/234772419) [Электронный ресурс], (дата обращения: 13.10.2017).
80. Nuttall C., Teaching reading skills in a foreign language, Oxford, 1996.
81. Richard J. C., Schmidt, R (Eds), Longman dictionary of language teaching and applied linguistics, 2002.

82. Rivers W., *Communicating Naturally in a Second Language*, Cambridge University Press, 1983.
83. Susser B., Robb T. N., *EFL Extensive Reading Instruction: Research and Procedure*, *JALT Journal*, №2, 1990.
84. Wallace C., *Critical reading in Language education*, Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, 2003.
85. Walter C., *First- to Second-Language Reading Comprehension: Not Transfer, but Access*, *International Journal of Applied Linguistics* 17.1, 2007.
86. Williams E., *Communicative reading, Perspectives in communicative language teaching*, London, Academic Press, 2003.
87. Wilson K., Devereux, L., Macken-Horarik, *Reading readings: How students learn to (dis)engage with critical reading*, University of Canberra, HERDSA, 2004.

Нормативные документы

88. Аналитический отчет предметной комиссии «результаты ЕГЭ по английскому языку в 2016 году в Санкт-Петербурге», Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий, СПб, 2016.
89. Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы [электронный ресурс] URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads2015/06/FCPRO_2016-2020.pdf (дата обращения: 18.01.18)
90. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (полного) образования, утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413 [электронный ресурс] — http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp

Приложение 1

Упражнения, рекомендованные для аудиторной и самостоятельной работы с романом И. Р. Макьюэна “Sweet-tooth”.

Часть I – Предтекстовый этап

1. Перед прочтением текста учащимся предоставляется возможность ознакомления с творчеством автора и его биографией, им представляется краткий обзор наиболее значимых художественных произведений. В связи с тем, что многие современные тексты экранизируются, можно активизировать фоновые знания кратким обсуждением существующих экранизаций и отношения к экранизации художественных произведений в целом.
2. Далее следует обращение к заголовку, использование традиционных вопросов, таких как: *The title is “Sweet-tooth” – who or what does it refer to? What is the text about?*
3. Упражнения на снятие лексических трудностей, соотнесение лексических единиц с их значением, объяснение учителем основных понятий или самостоятельная работа учащихся на аудиторном занятии по поиску в интернет-ресурсах необходимой информации для представления остальным учащимся являются основой предтекстового этапа, поэтому здесь разбираются понятия *the cold war, espionage, British Security Service – MI5, MI6*.
4. Для прогнозирования смыслового содержания текста вопросно-ответные упражнения помогают направить внимание учащихся на аналитическое осмысление названия, к примеру, на выявление соотношения между названием и основными ключевыми понятиями текста: *How is the title connected with the key concepts? What or who is “Sweet-tooth”?*
5. Далее следует обращение к тексту произведения. Эпиграф может быть использован как повод для дискуссии о характерах изображаемых героев:

Why does the author need it? Do you know someone who is evil for sure?

How would you describe the characters in this novel?

6. Прочтение первого абзаца текста.

*My name is Serena Frome and almost forty years I was sent on a secret mission for the British security service. I didn't return safely. Within eighteen months of joining I was **sacked**, having **disgraced** myself and ruined my lover, though he certainly had a hand in his own **undoing**.*

Первый абзац содержит несколько, предположительно незнакомых учащимся лексических единиц, таких как *sack*, *disgrace*, *undoing*. Значение первого из них понимается по контексту, так как речь идет о том, что повествователь не справился с поставленной задачей, за чем, очевидно, последовало увольнение. Такие лексические единицы как *'undoing'* *'disgrace'* понимаемы исходя из семантики структурных компонентов.

Данное введение в текст представляет возможность проведения активной мыслительной деятельности учащихся. Задача, которая стоит перед автором, – представить для читателя текст, ввести в него, заинтриговать к дальнейшему прочтению. Здесь автор применяет нестандартный прием композиции произведения, о том, что задание не будет выполнено сказано в начале текста, но при этом остается ряд вопросов – в частности, почему миссия была провалена и какое она имела отношение к возлюбленному героини. Перед учащимися стоит задача обсудить в малых группах причины того, что задание не было успешно выполнено, в чем именно состояла миссия и как она может быть связана с личностью героя, называемого *"lover"*. Каждая группа в ходе совместной дискуссии должна предложить свою версию описываемых событий и устно представить ее перед остальными учащимися. В качестве опоры для направления мыслительной активности учащихся можно использовать следующие вопросы:

1. *How old was then the character?*

2. *Why does she want to tell the story?*
3. *Why does she say that she was disgraced? In what way she was disgraced?*
4. *How is the secret mission connected with “lover”?*
5. *Who is the lover?*
6. *What was his own part in undoing?*

Часть II – Текстовый этап

1) Эффективный и одновременно экономичный по времени метод реализуется в вопросно-ответной форме (см. п. 1.1.8). Вопросы к содержанию, направленные на контроль понимания 1 части (120 страниц) общей содержательной линии художественного текста могут быть следующими:

1. *Who is Serena Frome?*
2. *Who is “the Bishop”?*
3. *What did she search for in books to read?*
4. *Who is Jeremy Mott and how is he connected with professor Tony Canning?*
5. *What did she read newspapers for?*
6. *How did Tony Canning break the relationship with Serena?*
7. *What job was she given in MI5? How did she feel about that?*
8. *What is said about Cold war and Communism?*

Аналогичным образом составляются вопросы для второй и третьей части данного произведения.

2) Упражнение на соотнесение лексических единиц с целью усвоения их сочетаемости. Задание может быть представлено в форме таблицы комбинирования словосочетаний. Форма таблицы служит для наглядности и экономии времени на выполнение. Все лексические единицы сконцентрированы и находятся одновременно в поле зрения учащихся. Список лексических единиц для комбинирования может основываться на

личном выборе учителя или на индивидуальных списках учеников. В последнем случае данное упражнение может использоваться для циклического повторения лексики, усвоенной ранее.

Пример 1:

Match a **Verb** with a **Noun** using prepositions *to, of, in, at* if necessary so as to create a collocation from the text.

Verb	Noun
Apply	Desk
Demand	Decline
Preside	University
Initiate	Return
Retain	Information

Пример 2:

Match an **Adjective** with a **Noun** to create a collocation from the text.

Adjective	Noun
Flagstone	Complaint
Unilateral	Silence
Profound	Novel
Minor	Disarmament
Reading	Path
Paperback	Habits

Выполнение данного упражнения позволяет усвоить единицы для дальнейшего продуктивного использования в устной речи. Форма таблицы облегчает задачу, которая стоит перед учащимся.

3) Следующее упражнение помогает развивать компенсаторные умения, т.к. передача значения словосочетания имеющимися в памяти языковыми структурами, объяснение, перефразирование для достижения коммуникативной цели, а именно объяснения какое именно словосочетание имеется в виду: *explain the meaning without translating it*

Enshrine as a golden age

Cast as a victim

Smile of approbation

4) Вопросы открытого типа дают возможность одновременно проанализировать несколько аспектов художественного текста, продемонстрировать какие именно моменты текста заслуживают внимания, последовательно по сюжетной линии обсудить некоторые события и авторское отношение и высказать свое мнение для всех учащихся по крайней мере по тому вопросу, который им кажется наиболее интересным.

Discuss the following questions

1. *What are the relationship between her and her parents?*
2. *Why did she come back to Tony Canning in her thoughts every now and then?*
3. *Was a final scene of their relationship a coincidence?*
4. *Why does the author give much prominence to appearance?*
5. *What did the friendship with Shirley mean to her?*

Так как к прочтению предлагается только часть романа, то очевидно, что для того, чтобы заинтересовать к дальнейшему прочтению предлагаются задания на прогнозирование, исходя из уже усвоенного содержания текста. К примеру, после прочтения второй части произведения, где представлен

диалог, в котором раскрывается реальное значение миссии, можно предложить учащимся следующие вопросы для обсуждения:

How will the truth about the mission influence the narrator? Will she leave MI5? Does this dialogue contribute to the fail? Will the story include more characters?

Для развития аналитических способностей и умений делать выводы по фактическому содержанию можно включить в работу такие вопросы как:

How would you describe the character of the narrator? Why do you think so?

Приложение 2
План анализа урока

1. Вопросы общей направленности

1. Объем прочитанного к уроку текста?
2. Текст – адаптированный или аутентичный?
3. Художественные тексты (какие? Дата написания текста (текст эпохи классического реализма и др.)? нехудожественные материалы (статьи, в том числе opinion articles, и др.)?
4. Автор
5. Динамика урока (скорость выполнения заданий, ожидание ответа, объем речи учителя по сравнению с речью учащихся)
6. Включаются ли в работу те, кто не прочитал текст? Как?
7. Процент тех, кто выполнил задание?
8. Степень понимания текста
9. Задания по типу ЕГЭ – выбор правильного ответа (множественный выбор), краткий ответ на вопрос и т.д.? почему?
10. Включение курса в программу – как часть курса по английскому языку, как самостоятельный курс, исключительно внеурочная деятельность
11. Интересен ли урок учащимся? Насколько активно они готовы высказать свое мнение?
12. Время на выполнение упражнений?
13. Работа со стилистически маркированными единицами?

2. Анализ хода урока

Предтекстовый этап	Текстовый этап	Послетекстовый этап
<p>I</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Активизация необходимых фоновых знаний (культурологических, исторических и др.), необходимых для адекватного восприятия текста 2. Выполнение упражнений на прогнозирование содержания текста: По заголовку, по нескольким предложениям, составление своего рассказа с использованием данных предложений и др. 	<p>I</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Работа с текстом на языковом уровне: выбор ключевых слов, компрессия основного содержания текста в одно сложное предложение, составление своих предложений с лексическими единицами, ранее неизвестными 2. Работа с грамматическим материалом: объяснение функций грамматической структуры, времени глагола и др. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проводится ли закрепление лексики? Диктант? Или другие упражнения? 2. Используется ли текст для развития навыков письменной речи? Написание эссе, развернутого ответа на вопрос 3. Используются ли творческие упражнения – написание альтернативной концовки и др.?
<p>III</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Домашнее задание – объем, какие упражнения. 2. Предполагается ли прочтение текста полностью (при условии большого интервала между занятиями) или фрагмента? 	<p>II</p> <p>Переводные упражнения</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Перевод целого фрагмента, 2. Перевод отдельных предложений с использованием слов из текста (с русского на английский) <p>III</p> <p>Работа со смыслом</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ответы на вопросы по содержанию текста 2. Устная характеристика 	

	<p>героев, отдельного события и др.</p> <p>3. Формулирование цепи событий</p> <p>4. Объяснение поступка героя (или возможных причин события), интерпретирование текста</p> <p>5. Анализ смысла названия</p> <p>6. Выбор слов (лексических единиц), характеризующих главных действующих лиц, атмосферу повествования, место действия</p> <p>7. Работа в группах – согласны ли вы с утверждением, что... почему?</p> <p>8. Пересказ</p>	
--	---	--

Приложение 3

Анкетирование учащихся

1. Хотели бы Вы использовать английский язык в профессиональной деятельности?

<i>Да</i>	<i>Нет</i>
А) В деятельности, непосредственно связанной с английским языком	А) Нет, потому что знание иностранных языков бесполезно в выбранной профессиональной сфере
Б) В качестве дополнения к иному профессиональному образованию	Б) Знание другого иностранного языка дает больше преимуществ

2. Читаете ли Вы литературу на английском языке?

<i>Да – какую?</i>	<i>Нет – почему?</i>
Название?	А) Нет времени
Автор?	Б) Неуверенность в понимании текста
	В) Нет желания
	Г) Неинтересно

3. Читаете ли Вы произведения английской литературы на русском языке?

А) Да

Б) Нет

4. Самое сложное в прочтении текста на иностранном языке, по Вашему мнению, это...

А) Неинтересная тема

Г) Выполнение упражнений по тексту

Б) Большой объем текста

В) Сложная (непонятная) лексика и грамматика

5. Вас может заставить читать книгу...

А) Наличие интересной экранизации

В) Имя автора

Б) Название

Г) Аннотация

6. При прочтении текста Вы...

А) Обращаете внимание на детали

Б) Стремитесь понять основную мысль фрагмента

7. Довольно сложный для понимания текст вызывает у Вас желание

А) Бросить читать книги художественной литературы

В) Активно работать, чтобы добиться понимания текста

Б) Выбрать какую-либо другую книгу

8. Что помогает Вам прочитать книгу до конца?

А) Необходимость (высокая оценка)

В) Образы главных героев

Б) Сюжет

Г) Эмоциональный фон

9. Что вам интересно в художественном произведении?

А) Драматизм межличностных отношений

Б) Детективные элементы

В) Мистические элементы

Г) Размышления о жизни главного героя (или повествователя)

Д) Сохранение интриги

Е) Столкновение нравственных позиций

Приложение 4

Вопросы выборочного интервью учащихся старших классов школ

1. Нравятся ли Вам произведения английской литературы? Произведения английской или русской литературы Вы бы выбрали для чтения? Почему?
2. Занимаетесь ли Вы английским языком дополнительно?
3. Вы предпочитаете групповые или индивидуальные задания? Почему?
4. Интересны ли Вам предметы, связанные с иностранным языком?
5. Что бы Вы хотели изменить в содержании учебной программы по чтению?
6. На что вы обращаете внимание при прочтении художественного произведения? (монологи, диалоги, элементы рассуждения и пр.)