



© А. В. Цепкова

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.04)

УДК 372.016 + 8111.111

## ПРИНЦИПЫ ОПИСАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

А. В. Цепкова (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** В статье обсуждается проблема руководства выпускной квалификационной работой (ВКР) комплексного характера, материалом исследования в которой является художественный текст как средство обучения иностранному языку. Цель статьи – выработка принципов выполнения ВКР комплексного характера как формы итоговой аттестации, через которую студент выпускного курса способен продемонстрировать владение общепрофессиональными, профессиональными, предметными и специальными компетенциями, приобретенными при освоении образовательной программы.

**Методология.** Основана на методе наблюдения (систематизация личного опыта преподавания английского языка и англоязычной литературы и опыта руководства ВКР соответствующей тематики); методах анализа и синтеза, направленных на интеграцию литературоведческого, лингвистического и методического подходов к исследованию художественного текста; методе моделирования, связанном с построением алгоритма выполнения ВКР комплексного характера.

**Результаты.** Выработка алгоритма экспертизы аутентичного иноязычного художественного произведения на предмет возможностей его использования при обучении иностранному языку. При этом выявление методического потенциала текста осуществляется на экстралингвистическом, художественном и языковом уровнях текста. Анализ каждого из названных уровней направлен на установление соответствия между специфическими особенностями текста и типами заданий или формами работы, применимыми в рамках занятий коммуникативной направленности, цель которых – обучение чтению.

**Заключение.** Предлагаемый алгоритм исследовательской работы, основанный на комплексном подходе к художественному тексту как источнику языковой, литературоведческой, социокультурной, исторической информации, может быть эффективно использован при разработке учебно-методических материалов, развивая соответствующие компетенции студента, завершающего освоение программы бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык».

**Ключевые слова:** выпускная квалификационная работа; бакалавр; педагогика; методика обучения иностранному языку; художественный текст; лексико-грамматический анализ; художественный анализ; литературоведческая компетенция; лингвистическая компетенция; методическая компетенция.

Цепкова Анна Васильевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [a\\_tsepkova@mail.ru](mailto:a_tsepkova@mail.ru)



### Постановка проблемы

Согласно требований к выпускным квалификационным работам (ВКР) студентов, обучающихся по программам бакалавриата направлений подготовки «44.03.01, 44.03.05 Педагогическое образование», тематика и содержание ВКР должны обязательно отражать методическую и (или) психолого-педагогическую проблематику, связанную с осваиваемой образовательной программой<sup>1</sup>. Эти требования основаны на принципах компетентного подхода, изложенных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (440301 Педагогическое образование<sup>2</sup>, 440305 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)<sup>3</sup>) и отражают мировую тенденцию в современном педагогическом образовании, связанную с курсом на практико-ориентированное обучение будущих учителей: «Currently, the field of teacher education is undergoing a major shift – a turn away from a predominant focus on specifying the necessary knowledge for teaching toward specifying teaching practices that entail knowledge and doing» [13, p. 278]. Исходя из данного приоритета, формулируется главная цель образовательных программ по подготовке учителей иностранного языка: “A fundamental goal of any L2 teacher education program is to move novice teachers toward greater levels of professional expertise, both in terms of what they know and what they can do with what they know” [10, p. 409].

Кроме того, согласно ФГОС ВО указанных программ бакалавриата<sup>2, 3</sup>, один из видов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата, – это исследовательская (научно-исследовательская) деятельность, предполагающая использование научных методов в профессиональной деятельности. Подчеркнем, что исследовательская компетенция является основой для развития автономности в обучении и способности к самообразованию [17, p. 222].

В связи с этим возникает необходимость разработки принципов организации исследовательской работы студентов над ВКР комплексного характера, выполняя которую, студент выпускного курса способен продемонстрировать владение «общефессиональными, профессиональными, предметными и специальными компетенциями, приобретенными при освоении образовательной программы»<sup>4</sup>.

Таким образом, под комплексной ВКР студента, обучающегося по профилю «Иностранный язык», мы понимаем исследование, выполненное на основе приобретенных их компетенций, в частности, лингвистической, методической, литературоведческой и научно-исследовательской.

Цель статьи – выработка принципов работы над ВКР, материалом исследования в которой является художественный текст как средство обучения иностранному языку. Комплексность работы такой тематической

<sup>1</sup> Выпускная квалификационная работа. Требования. – URL: [https://www.nspu.ru/about/svedeniya\\_obraz\\_organizacii/STO\\_700244-0102-2016\\_VKR\\_s\\_izm\\_1.pdf](https://www.nspu.ru/about/svedeniya_obraz_organizacii/STO_700244-0102-2016_VKR_s_izm_1.pdf). (Дата обращения: 5.02.2017). – С. 6.

<sup>2</sup> ФГОС ВО 440301 Педагогическое образование. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (Дата обращения: 5.02.2017).

<sup>3</sup> ФГОС ВО 440305 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (Дата обращения: 5.02.2017).

<sup>4</sup> Выпускная квалификационная работа. Требования. – URL: [https://www.nspu.ru/about/svedeniya\\_obraz\\_organizacii/STO\\_700244-0102-2016\\_VKR\\_s\\_izm\\_1.pdf](https://www.nspu.ru/about/svedeniya_obraz_organizacii/STO_700244-0102-2016_VKR_s_izm_1.pdf) (Дата обращения: 5.02.2017). – С. 6.

направленности заключается в разработке методических материалов (комплекса заданий, серии уроков, методических разработок и т. п.) на основании предварительного лингвистического, литературоведческого и лингвокультурологического анализа аутентичного художественного текста.

**Методологической основой** нашего исследования послужили работы по литературоведению (М. М. Бахтин<sup>1</sup>, Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин<sup>2</sup>, А. Б. Есин<sup>3</sup>, С. Н. Зенкин<sup>4</sup>, Е. Н. Ковтун<sup>5</sup>, Г. Н. Поспелов<sup>6</sup>, Е. Фарино<sup>7</sup>, В. Е. Хализев<sup>8</sup>, Л. В. Щепилова<sup>9</sup>), методике преподавания литературы (J. Alsup<sup>10</sup>, R. Carter, M. N. Long<sup>11</sup>; D. Delaney, C. Ward, C. R. Fiorina<sup>12</sup>; H. L. V. Moody<sup>13</sup>; H. G. Widdowson<sup>14</sup>) и методике обучения иностранному (английскому) языку на материале художественных произведений (J. Collie, S. Slater<sup>15</sup>; A. Duff, F. Maley<sup>16</sup>).

В современных исследованиях, посвященных использованию художественной литературы в образовательных целях, поднимаются следующие актуальные вопросы:

1) воспитание активного читателя как интерпретатора и соавтора, декодирующего и создающего смыслы в процессе чтения и обсуждения художественного текста, развитие критического и творческого мышления [1; 5; 9; 12; 14–15];

2) подход к интерпретации произведения в контексте культуры, в рамках которого литература рассматривается как источник сведений национально-культурного характера [9; 22], как основа для формирования межкультурной и мета-культурной компетенции [16]: «Among several culturally-enriched resources, due to its long tradition and influential effect on human beings' everyday life, literature has always retained a special place in TEFL» [16, p. 1325];

3) эффективность и возможности использования поэтических текстов в процессе преподавания литературы на родном языке [23] и в процессе обучения иностранному (английскому) языку [4; 24];

4) обучение иностранному языку на материале текстов детской и молодежной литературы [21], жанра рассказа [3];

<sup>1</sup> Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 501 с.

<sup>2</sup> Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.

<sup>3</sup> Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с.

<sup>4</sup> Зенкин С.Н. Введение в литературоведение: Теория литературы. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2000. – 81 с.

<sup>5</sup> Ковтун Е.Н. Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа (На материале европейской литературы начала XX века). – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 308 с.

<sup>6</sup> Поспелов Г.Н. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1988. – 528 с.

<sup>7</sup> Фарино Е. Введение в литературоведение. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 639 с.

<sup>8</sup> Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2005. – 405 с.

<sup>9</sup> Щепилова Л.В. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1968. – 376 с.

<sup>10</sup> Alsup J. A Case for Teaching Literature in the Secondary School: Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization. – New York: Routledge, Taylor and Francis Inc., 2015. – 154 p.

<sup>11</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – 200 p.

<sup>12</sup> Delaney D., Ward C., Fiorina C. R. Fields of Vision: Literature in the English Language. Volume 1. – Longman, 2009. – 464 p.

<sup>13</sup> Moody H.L.B. The Teaching of Literature. Longman Handbook for Language Teachers. – Longman, 1981. – 112 p.

<sup>14</sup> Widdowson H.G. Stylistics and the Teaching of Literature. – Longman, 1986. – 128 p.

<sup>15</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 266 p.

<sup>16</sup> Duff A., Maley F. Literature. Resource Books For Teachers. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 167 p.



5) влияние экстенсивного чтения на овладение иностранным языком [19];

6) обучение иностранному языку на литературном материале через применение приемов стилистического анализа художественного текста [6; 7];

7) детская художественная литература как материал для эффективного обучения детей с особыми образовательными потребностями, позволяющий развивать их в когнитивном, эмоциональном и социальном планах [8];

8) принципы, особенности, преимущества преподавания литературы в мультикультурной группе [16];

9) вопросы преподавания англоязычной литературы будущим учителям английского языка [22; 25–26].

Таким образом, в современных методических исследованиях подчеркивается важность включения художественных текстов в программу обучения иностранному языку как аутентичного материала, развивающего критическое мышление и коммуникативную компетенцию: а) в гуманитарном аспекте, связанном с нравственной, эмоциональной, интеллектуальной и творческой сферами через соотнесение описываемых тем, персонажей и событий с собственным опытом; б) в лингвистическом аспекте, связанном с формированием навыков в четырех видах речевой деятельности, расширением знаний аутентичного лексико-грамматического материала и средств выразительности, предъявляемых в значимых контекстах. Более того, исследователями отмечается положительное влияние уроков на основе литературных произведений на отношение учащихся к иностранному языку как предмету [11, р. 43], экспериментально доказывается эффективность формирования навыков чтения и критического мышления на материале текстов художественной литературы по

сравнению с нехудожественными жанрами [20].

Вместе с тем, названные преимущества могут оборачиваться трудностями, которые часто препятствуют обращению к художественной литературе на уроках иностранного языка из-за сложности, «нестандартности», неконвенциональности как на языковом (лексико-грамматическом) уровне, так и на уровне содержательном, связанном с умением интерпретировать культурно, социально, исторически обусловленные смыслы в сочетании с индивидуальными авторскими кодами и символами. Кроме того, сложности вызывает объем текста и соответствие текста гендерным, возрастным интересам учащихся [2]. Еще одна проблема связана с возможностью интегрировать художественные тексты в учебную программу таким образом, чтобы они органично встраивались в базовый учебно-методический комплекс (УМК) с учетом всех вышеназванных особенностей.

В связи с этим в нашей статье поднимается актуальный вопрос о том, каким образом может быть организован подготовительный этап работы над текстами литературных произведений как средством обучения иностранному языку. Приводимый ниже алгоритм может быть полезен студентам выпускных курсов педагогических вузов, обучающихся по указанным программам, их научным руководителям, а также учителям и преподавателям иностранных языков, интересующимся разработкой авторского курса изучения иностранного языка и иностранной литературы в рамках программ общей и высшей школ.

### **Методология (материалы и методы)**

Исследование основано на обобщении опыта преподавания дисциплин «Литература стран изучаемого языка», «Домашнее чтение»,

«Практика устной и письменной речи» и руководства ВКР лингвистической, литературоведческой, лингвометодической направленности, выполнявшимися студентами в рамках освоения программ специалитета (специальность «Иностранный язык») и бакалавриата (направление подготовки «Иностранный язык»). При этом применялись следующие методы исследования: метод наблюдения, связанный с саморефлексией над процессом руководства ВКР и рефлексией над процессом работы студента над ВКР; методы анализа и синтеза, направленные на интеграцию литературоведческого, лингвистического и методического подходов к исследованию художественного текста; метод моделирования, нацеленный на построение алгоритма исследовательской работы над ВКР комплексного характера.

### Результаты исследования

Мы предлагаем алгоритм методически-ориентированной работы над художественным текстом, которая может быть положена в основу ВКР или работы иного жанра, но схожих целей. На предэкспериментальном этапе, предшествующем преддипломной практике, деятельность студента-практиканта носит в первую очередь аналитический характер, что связано с работой над первой главой ВКР, а также практический характер, что связано с планированием обучающего эксперимента. Целью первой главы ВКР является комплексный лингвистический и литературоведческий анализ художественного текста, направленный на выявление его соответствия требованиям ФГОС. Выводы по данной главе должны содержать заключение об особенностях произведения на языковом и художественном уровнях, методическом потенциале данного текста при обучении различным видам речевой деятельности или формировании лексико-грамматических и фонетических навыков, а

также необходимости адаптации анализируемого текста.

В связи с указанной целью можно предложить следующий алгоритм работы над данной частью ВКР.

### I. Изучение требований ФГОС и программы по иностранному языку соответствующего этапа общего образования, в частности, касающихся содержания обучения данному предмету

В зависимости от тематики ВКР, определяющей цель обучающего эксперимента, подробно изучается соответствующий компонент содержания обучения (предметное содержание речи, вид речевой деятельности, языковые навыки). Кроме того, для установления межпредметных связей необходимо ознакомиться с требованиями ФГОС к содержанию обучения других предметов, которые могут тематически пересекаться с содержанием обучения иностранному языку.

Знакомство с нормативными документами дополняется изучением структуры и содержания УМК соответствующего уровня обучения.

На основании требований ФГОС, программы и содержания УМК учитель переходит к следующему этапу исследования, связанному с выбором текста (серии текстов) для построения урока (серии уроков) согласно поставленной цели. Выбирая текст, важно предварительно решить, в каком режиме будет протекать чтение, в классе или дома. От этого, в частности, будет зависеть объем текста.

Далее мы приводим план комплексной экспертизы выбранного текста для использования на занятиях, направленных на обучение чтению.

### II. Комплексный анализ художественного текста

Комплексность анализа выражается в подходе к описанию текста на нескольких





уровнях. Осознавая условность приводимого деления, для методических целей мы предлагаем рассматривать текст на экстралингвистическом, лингвистическом и художественном уровнях.

### *1. Экстралингвистический уровень анализа*

Связан с личностью автора, литературным направлением, исторической эпохой, т. е. теми аспектами внетекстовой действительности, которые прямо или косвенно отразились в произведении. Л. Г. Бабенко и Ю. В. Казарин подчеркивают необходимость учитывать экстралингвистические параметры текста в процессе филологического анализа, указывая, что «одним из важнейших параметров этого рода является обусловленность содержания текста самой действительностью и отраженность в тексте действительности, времени его написания, национально-культурных представлений, особенностей психологии личности автора произведения, связь его произведения с различными религиозными и философскими представлениями, принадлежность тому или иному литературному направлению, школе в искусстве и др.»<sup>21</sup>

Анализируя уместность обращения к экстралингвистическим факторам художественного текста при обучении иностранному языку, исследователи подчеркивают: «Providing information regarding the author's life and the conditions of the time sets the literary text in a more specific context and gives the learner a clear picture of the literary text in terms of meaning, concepts and messages of the text» [22, p. 168].

Учитывая экстралингвистический контекст произведения, учитель может использовать данную информацию в качестве основы первого урока, связанного с введением в тему. В частности, при знакомстве с биографией автора Дж. Колли и С. Слейтер рекомендуют такие формы работы, как детектор лжи, биографический монтаж, авторский скетч на основе фотографии, восстановление пробелов в биографии<sup>22</sup>. В качестве вводного или завершающего вида работы может быть использована симуляция пресс-конференции с автором.

Кроме того, на экстралингвистическом уровне в методическом аспекте мотивирующим может быть обращение к оформлению книги и иллюстрациям, в том числе для активации знаний и опыта учащихся на предтекстовом этапе работы<sup>23</sup>.

### *2. Анализ художественных особенностей текста в методическом аспекте*

Художественный уровень текста связан с экстралингвистическим уровнем через содержательную сторону и включает лингвистический уровень как основу, на которой он строится. Этот вид анализа требует знаний, касающихся основных компонентов художественного произведения и их характеристик. Рассмотрим их особенности и прокомментируем возможности их методического преломления.

#### **Роды и виды литературы**

Жанровая специфика произведения важна на этапе выбора текста для прогнозирования соответствия его содержания возрастным интересам и способностям учащихся. Например, для учащихся начальной и общей школы больше подойдут произведения малой

<sup>21</sup> Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. – М.: Флинта: Наука, 2005. – С. 30.

<sup>22</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 23-27.

<sup>23</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 17.



формы: стихи, рассказы и сказки. Для старшеклассников – все роды и виды литературы (эпос, лирика, драма). Также при отборе текстов важно учитывать особенности жанра, определяемые темой произведения (травелог, приключение, антиутопия, психологический роман, детектив, фэнтези, научная фантастика и т. д.).

Жанрово-ориентированные задания могут быть даны учащимся при обучении чтению на разных этапах урока. Например, определить жанр произведения по отрывку (ознакомительное чтение, поисковое чтение, изучающее чтение); переписать сюжет в другом жанре: сказки, стихотворения, детектива, легенды, комикса, письма и т. д. (послетекстовый этап: развитие навыков письменной речи, креативного письма).

Жанровая специфика произведения определяется всеми остальными его компонентами, рассматриваемыми ниже на примере текстов прозаического жанра.

#### Тип повествования

Этот аспект художественного текста связан со следующими его характеристиками:

- а) повествование от первого/второго/третьего лица, голос автора;
- б) функционально-смысловые типы речи (повествование, описание, рассуждение; диалог, монолог).

На основе этих характеристик предлагаются задания на креативное письмо или говорение, предполагающие трансформацию текста оригинала или «восполняющие пробелы» в повествовании: создание диалога между персонажами, которым автор не предоставил та-

кой возможности; создание монолога, внутреннего монолога персонажа<sup>24</sup>; сравнение репрезентации персонажа с позиции автора и других героев<sup>25</sup>; описание персонажа, комнаты персонажа, отражающее его черты; описание погоды, отражающее определенную тональность (зловещую, радостную и т. д.); драматизация повествовательного фрагмента (например, трансформация в диалог).

Кроме того, задания на развитие навыков чтения и говорения на предтекстовом и послетекстовом этапах могут быть связаны с выявлением авторской позиции. Так, произведение Т. Драйзера «Драйзер смотрит на Россию», написанное в жанре документального травелога, содержит впечатления автора о Советской России и русском национальном характере. Исходя из содержательной специфики данного текста, В. С. Колосовой был разработан урок, в ходе которого на предтекстовом этапе учащиеся составляли кластер «Русские глазами русских», на текстовом этапе (поисковое чтение) учащимся предлагалось найти в тексте слова, используемые Т. Драйзером для характеристики русских, на этапе изучающего чтения эти черты конкретизировались, дополнялись пояснениями причин и оформлялись во второй кластер под названием «Русские глазами иностранца». На послетекстовом этапе на основе двух кластеров учащиеся обсуждали взгляд автора, сравнивая со своими представлениями<sup>26</sup>.

#### Тема, проблема, идея

В. Е. Хализев выделяет два основных подхода к определению темы произведения: 1) на основании семантики ключевых слов, т. е.

<sup>24</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 58.

<sup>25</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 68.

<sup>26</sup> Пример взят из ВКР В.С. Колосовой «Обучение чтению на материале текста документального жанра (Т. Драйзер «Драйзер смотрит на Россию»)» (2016 г.). Работа выполнена под руководством автора статьи.



тематических групп лексики; 2) на содержательном уровне: «Это все то, что стало предметом авторского интереса, осмысления и оценки»<sup>27</sup>. Литературоведы уточняют, что «тематика – это те явления жизни, которые отражены в том или ином высказывании или сочинении, в произведении искусства, в частности художественной литературы»<sup>28</sup>.

Также в ходе тематического анализа необходимо умение выделять:

а) главную и второстепенные (частные) темы – «главная тема – общее название всего явления, а частные темы – названия его отдельных сторон»<sup>29</sup>;

б) универсальные и специфические темы; универсальные соотносятся с универсалиями вселенского, природного и человеческого бытия<sup>30</sup> – так называемые вечные темы, обладающие свойством архетипичности; специфичность тем определяется национально-культурными и историческими чертами.

Определение темы произведения на основе семантики языковых единиц может быть осуществлено на предтекстовом этапе в рамках задания на прогнозирование. На этапе поискового чтения учащимся может быть предложено задание на поиск лексики, соотносящейся с одной или несколькими темами текста. Задание может протекать в формате “jigsaw reading” с последующим обменом информацией в парах. Кроме того, исходя из понимания темы как совокупности значений ключевых слов, учитель может выстраивать уроки, направленные на обучение лексической стороне речи.

Понимание темы как содержательного компонента произведения открывает возможности обучения ознакомительному чтению, направленному на определение темы текста или разных его частей через выполнение заданий на сопоставление или множественный выбор:

1) сопоставить абзацы с заголовками;

2) сопоставить абзацы с ключевыми предложениями (начальными предложениями из этих абзацев).

Задания на изучающее и аналитическое чтение могут быть основаны на приведенном выше разграничении тем на главную и второстепенные, универсальную и национально-специфические. Выделение национально-специфических тем может служить основой для дискуссии, построенной на сопоставлении родной и изучаемой культур.

Определение темы произведения на предтекстовом этапе и этапе ознакомительного чтения является важным условием более глубокого понимания содержания текста, в частности, на уровне проблемы и идеи.

Разграничивая тему и проблему произведения, Л. В. Щепилова отмечает, что «в определении темы не дается указаний на авторские оценки изображаемого, на особенности раскрытия данного явления в образах»<sup>31</sup>. Таким образом, в формулировке проблемы должно быть отражено отношение автора к предмету художественного изображения, т. е. к теме. При этом раскрытие авторской позиции осуществляется через противопоставление персонажей как носителей тех или иных взглядов, что приводит нас к осмыслению проблемы че-

<sup>27</sup> Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2005. – С. 49-50.

<sup>28</sup> Поспелов Г.Н. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1988. – С. 89.

<sup>29</sup> Щепилова Л.В. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 99.

<sup>30</sup> Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2005. – С. 51-52.

<sup>31</sup> Щепилова Л.В. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 101.



рез понятие конфликта. Анализируя проблему, необходимо учитывать источник конфликта, который может быть внешним (столкновение личности с внешним миром в разных его масштабах и проявлениях) и внутренним (внутренняя борьба личности)<sup>32</sup>. Детализируя типы конфликта в художественном произведении, исследователи выделяют следующие типы антагонистов, находящихся в противоборстве с персонажем-протагонистом: 1) другой персонаж; 2) общество; 3) природа, стихия; 4) судьба, рок, Бог; 5) сверхъестественные силы; 6) технологии, техника, продукты технического прогресса<sup>33</sup>. В списке также приводится конфликт персонажа с самим собой; персонаж рассматривается как раздвоенный, борющийся со своим *alter ego*, выполняющем функцию антагониста.

Идея произведения понимается как «данный образами общий вывод, который следует из осмысления жизненного явления и вопросов, вызванных им»<sup>34</sup>. Таким образом, идея основывается на том, как, по мнению автора, должен разрешиться конфликт, и каков извлекаемый урок. В отличие от определения темы, формулировка проблемы и идеи текста связана с пониманием текста на более глубоком уровне (этап изучающего и аналитического чтения).

Тема, проблема и идея произведения служат основой для коммуникативно-ориентированных заданий, которые могут предвзреть или органично следовать за чтением тек-

ста. В нормативных документах и в исследованиях методистов (см., например, R. Carter, M. N. Long<sup>35</sup>; H. L. B. Moody<sup>36</sup>) подчеркивается необходимость поддерживать инициативу учащихся при формулировке темы, проблемы и идеи, не ограничивая их в выражении собственного мнения, а напротив, поощряя обращение к собственному опыту, тем более что многоплановость художественного текста предполагает разнообразие интерпретаций.

На основе личностно-ориентированного подхода и подхода под названием “critical literacy approach”, связанного с раскрытием, расшифровкой авторского посыла [14], предлагаются следующие предтекстовые и послетекстовые формы работы, связанные с темой, проблемой и идеей текста.

1. Подобрать цитату, афоризм, пословицу, формулировку морали, соответствующие проблематике и идейному содержанию текста, с последующей аргументацией в устной или письменной форме.

2. Задание по принципу “vote a quote”<sup>37</sup>: проголосуйте за одну из цитат, которая лучше всего передает идею/проблему/тему текста. Задание может быть закрытого типа (направлено на проверку понимания, предполагает правильный ответ) или открытого типа, т. е. носить дискуссионный характер.

3. Выразите свое согласие/несогласие по поводу нескольких высказываний, объединенных одной темой<sup>38</sup>. Задание проводится на этапе введения темы, которой посвящен текст.

<sup>32</sup> Delaney D., Ward C., Fiorina C. R. Fields of Vision: Literature in the English Language. Volume 1. – Longman, 2009. – p. 50.

<sup>33</sup> Nichol M. 7 Types of Narrative Conflict. – URL: <http://www.dailywritingtips.com/7-types-of-narrative-conflict/> (Дата обращения: 24.03.2017).

<sup>34</sup> Щепилова Л.В. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 105.

<sup>35</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 43-45.

<sup>36</sup> Moody H.L.B. The Teaching of Literature. Longman Handbook for Language Teachers. – Longman, 1981. – P. 21-22, 53.

<sup>37</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 17.

<sup>38</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 18.

4. Ранжирование утверждений, связанных с тематикой, проблематикой, идейным содержанием текста в том порядке, в котором они близки личному опыту учащихся<sup>39</sup>.

5. Прогнозирование темы/идеи/проблемы с опорой на заголовок, титульный лист, серию иллюстраций.

6. “Just a minute” – задание на говорение, в рамках которого учащимся предлагается в течение 60 секунд высказаться по одной из микро-тем произведения<sup>40</sup>.

Для ознакомления с различными формами организации тематических дискуссий рекомендуется пособие А. Duff, F. Maley<sup>41</sup>. В качестве графической опоры при работе над темами, проблемами и идеями произведения могут быть использованы следующие графические организаторы: *KWL chart, concept map, mind map, herringbone, main idea and details chart*;

7. Творческое письмо: написать визуальное стихотворение, отражающее две контрастирующие темы/проблемы произведения. Например, в ВКР О. П. Коротницкой, выполненной на материале романа Р. Шоу «Новый священник», сопоставление понятий «традиция – инновация», которое было оформлено в форме синквейна:

tradition  
old, habitual  
keep, connect, stay  
habit, order, chaos, movement

change, interfere, break  
unceremonious, new  
innovation<sup>42</sup>

8. Дизайн обложки после прочтения текста, отражающий основную тему/проблему/идею текста.

#### Композиция, сюжет

Литературоведы, определяя сюжет как пространственно-временную динамику изображенного<sup>43</sup>, подчеркивают его зависимость от конфликта, поскольку развитие конфликта является главной движущей силой развертывания сюжета<sup>44</sup>. Следовательно, в зависимости от типа конфликта (внешнего, межличностного, социального и т. д., или внутреннего, психологического) выделяются сюжеты с преобладанием внешнего действия, противопоставляемые сюжетам с внутренним действием<sup>45</sup>. Сюжеты первого типа динамичны, событийны и, как правило, закрыты, т. е. содержат развязку основного конфликта. Произведения, основанные на таких сюжетах, подходят для любого уровня обучения иностранному языку. Сюжеты второго типа ориентированы на внутренний мир персонажей, поэтому они могут производить впечатление нединамичных и не содержать явной развязки на поверхностном, событийном уровне, в связи с чем их относят к открытому типу. Вместе с тем динамика сюжетов связана со сменой настроений, эволюцией отношений, развитием личности персонажа. В этом случае кульминационный момент и развязка угадываются

<sup>39</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 95.

<sup>40</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 83–84.

<sup>41</sup> Duff A., Maley F. Literature. Resource Books For Teachers. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – P. 85–130.

<sup>42</sup> Коротницкая О.П. ВКР на тему «Формирование лингвокультурной компетенции на примере романа

Р. Шоу “The New Rector”» (2016 г.). Работа выполнена под руководством автора статьи.

<sup>43</sup> Поспелов Г.Н. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1988. – С. 197.

<sup>44</sup> Щепилова Л.В. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 117.

<sup>45</sup> Поспелов Г.Н. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1988. – С. 201–202.

по принципу наивысшего эмоционального накала в повествовании и следующего за ним спада. При работе над текстом с данным типом сюжета предпочтительно разрабатывать задания, исходя из особенностей персонажей, а не хронологии событий.

Таким образом, типы сюжета определяются его компонентами, с помощью которых происходит развертывание конфликта: экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация и развязка<sup>46</sup>. Кроме того, сюжет может содержать предысторию (сообщение о прошлом персонажей), последующая история (сообщение о том, как сложились судьбы персонажей после завершения действия), пролог и эпилог (постпозиция)<sup>47</sup>, а также авторские отступления.

Также для нас важно деление сюжетов на концентрические (сюжеты с преобладанием причинно-следственных связей между событиями) и хроникальные (сюжеты с преобладанием временных отношений, направленные на воссоздание действительности во всем богатстве ее проявлений при отсутствии четкой причинно-следственной связи событий)<sup>48</sup>.

Кроме того, при анализе сюжета необходимо учитывать количество и иерархию сюжетных линий, символику повтора событий (прием обрамления, трехкратное повторение событий и т. д.), типологию «бродячих» сюжетов.

Названные выше особенности сюжета могут быть использованы для обучения изучающему чтению, креативному письму и говорению на предтекстовом и послетекстовом этапах:

а) “sealing / unsealing the time capsule”<sup>49</sup>: перед прочтением текста учащимся предлагается написать предположения, касающиеся развития сюжета, и запечатать в «капсулу времени», которая будет открыта после прочтения произведения;

б) установление последовательности событий, как на этапе прогнозирования, так и при изучающем чтении; учащимся могут быть предложены задания на соотнесение событий с основными компонентами сюжета и работа с графическими организаторами: *Time Line, Story Pyramid, Plot Mountain, Plot Triangle, Circle Plot Diagram, Cause-and-Effect Diagram, Storyboard, Sequence Chain*;

в) задания на сопоставление – сравниваться могут два произведения, основанные на одном «бродячем» сюжете (например, сюжет Золушки), а также завязка и развязка сюжета; задания могут быть организованы по принципу “jigsaw reading”;

г) переписывание одного из компонентов сюжета;

д) дополнение сюжета: “writing chapter 0”, “last page plus one”<sup>50</sup>, прочитать зачин и развязку и восстановить остальные компоненты сюжета;

е) обсуждение поступков героев, играющих решающую роль в поворотах сюжета («Как бы поступил я?», «за и против»).

На основе выделения таких сюжетных особенностей ирландского фольклора как повтор на основе числа три, рамочный, циклический сюжет, интенсивность смены действий, ведущих к неблагоприятному для героя ис-

<sup>46</sup> Щепилова Л.В. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 123.

<sup>47</sup> Поспелов Г.Н. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1988. – С. 211-212.

<sup>48</sup> Поспелов Г.Н. Введение в литературоведение. – М.: Высшая школа, 1988. – С. 205-207.

<sup>49</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 31, 82.

<sup>50</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 34, 87.

ходу, параллельность сюжетных линий на основе противопоставления образов (зачин, препятствие, преодоление/попытка преодоления, награда/наказание, мораль) в исследовании А. А. Чульдум предлагается восстановление пропущенных звеньев текста на основе причинно-следственных и хронологических связей, создание собственной сказки на основе данного алгоритма, переписывание концовки (изменение несчастливого финала на счастливый)<sup>51</sup>.

### Персонажи

Ключевой и неотъемлемый компонент художественного текста. Различные подходы к описанию и классификации персонажей (см. работы С. Н. Зенкина<sup>52</sup>, Е. Н. Ковтун<sup>53</sup>, Е. Фарино<sup>54</sup>, В. Е. Хализева<sup>55</sup>, D. Delaney, C. Ward, C. R. Fiorina<sup>56</sup>) отражают их многофункциональность и многоплановость, что, в свою очередь, открывает возможности творческого переосмысления художественного текста в методическом аспекте. При этом актуальным представляется деление персонажей: на главных и второстепенных; положительных, отрицательных, противоречивых; протагонистов и антагонистов; объемных (глубоко прорисованных) и поверхностных; динамичных и статичных; одушевленных и неодушевленных, анималистических, природных, антропоморфных. Ниже приводятся примеры заданий для

обучения чтению, основанных на типологии персонажей.

1. Ознакомительное чтение: определите, какой тип героя описан в отрывке (положительный или отрицательный; человек, животное или стихия; персонаж как носитель определенной черты характера или социальной/профессиональной группы).

2. Прогнозирование на основе вводного отрывка: предположить, кто из персонажей будет главным<sup>57</sup>.

3. Определение жанра произведения по описанию героя (в зависимости от сложности текста задание может быть предложено в рамках обучения ознакомительному, просмотровому, изучающему, аналитическому видам чтения).

4. “Odd man out” («что лишнее?»)<sup>58</sup> – задание связано с операцией категоризации и сравнения трех или более объектов для выявления одного лишнего, не обладающего схожими признаками с другими объектами. В связи с задачами нашего исследования в качестве объектов, подвергающихся категоризации, могут выступать отрывки с описанием персонажей. Например, учащимся предлагается прочесть три вводных абзаца из детских рассказов Р. Киплинга «Как было написано первое письмо», «Как появились броненосцы», «Откуда у верблюда горб», и выбрать

<sup>51</sup> ВКР А.А. Чульдум «Обучение чтению на материале англоязычных произведений ирландского фольклора» (2016 г.). Работа выполнена под руководством автора статьи.

<sup>52</sup> Зенкин С.Н. Введение в литературоведение: Теория литературы. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2000. – С. 51-52.

<sup>53</sup> Ковтун Е.Н. Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа (На материале европейской литературы начала XX века). – М.: Изд-во МГУ, 1999. – С. 157-161.

<sup>54</sup> Фарино Е. Введение в литературоведение: Учебное пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – С. 105-276.

<sup>55</sup> Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2005. – С. 185-216.

<sup>56</sup> Delaney D., Ward C., Fiorina C. R. Fields of Vision: Literature in the English Language. Volume 1. – Longman, 2009. – P. 42-44.

<sup>57</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 66.

<sup>58</sup> Duff A., Maley F. Literature. Resource Books For Teachers. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – P. 39.



тот, который существенно отличается от других (в первом рассказе действующими лицами являются люди, во втором и третьем – животные).

5. Обучение поисковому чтению: поиск в тексте отрицательных и положительных черт героев; поиск лексики, описывающей внешность; заполнение досье (имя, место жительства, возраст, семья и т. д. в зависимости от текста); сопоставление персонажей с их репликами<sup>59</sup>.

6. Обучение изучающему чтению: сопоставление персонажей с их архетипом, сопровождаемое аргументацией; чтение по технике “jigsaw reading”, направленное на сравнение персонажей или одного персонажа в разные периоды жизни, выделение в одном персонаже противоречивых черт; работа с графическими организаторами, подходящими для анализа системы персонажей, характеристик персонажа (*T-Chart*, *Venn Diagram*, *Spidergram*, *Tree*), динамики развития персонажа (см. примеры на графические организаторы сюжета); составление досье персонажей анималистической сказки (биологические характеристики, среда обитания, рацион и т. п.). Методисты также предлагают такие формы работы, как “word portraits”, “character sketches”<sup>60</sup>, “character collage”<sup>61</sup>.

Разрабатывая задания на изучающее и аналитическое чтение, необходимо учитывать способ характеристики персонажа в художественном тексте. Если прямые характеристики персонажа являются основой упражнений для

поискового чтения, то косвенные характеристики открывают возможности для заданий на полное понимание текста с элементами интерпретационного анализа на основе действий и поступков персонажей, их внешности, речи, мнения о них других персонажей, сопоставления с другими персонажами, описания места жительства. Также интерес может представлять анализ имен персонажей<sup>62</sup>.

7. Послетекстовый этап: перечисленные выше параметры портрета персонажа могут служить основой для послетекстовой дискуссии. Например, по принципу деления участников на «группы поддержки» протагониста и антагониста [12]. Кроме того, для развития письменной речи могут быть предложены задания на креативное письмо (например, создание графического стихотворения на основе контрастирующих персонажей, создание собственных персонажей/системы персонажей согласно матрице типажей), создание энциклопедии о животных и т. д.

### Хронотоп

Для нашего исследования важно следующее замечание М. М. Бахтина о хронотопе, отражающее связь данной категории с другими компонентами художественного текста: «Жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом, причем в литературе ведущим началом в хронотопе является время. Хронотоп как формально-содержательная категория определяет (в значительной мере) и образ человека в литературе; этот образ всегда существенно хронотопичен»<sup>63</sup>.

<sup>59</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 77.

<sup>60</sup> Duff A., Maley F. Literature. Resource Books For Teachers. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – P. 29, 65.

<sup>61</sup> Alsop J. A Case for Teaching Literature in the Secondary School: Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization. – New York: Routledge, Taylor and Francis Inc., 2015. – P. 136.

<sup>62</sup> Delaney D., Ward C., Fiorina C. R. Fields of Vision: Literature in the English Language. Volume 1. – Longman, 2009. – P. 43-44.

<sup>63</sup> Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: «Художественная литература», 1975. – С. 235.



Помимо характеристики времени и места действия выделяются следующие функции хронотопа:

- 1) раскрытие внутреннего состояния персонажа;
- 2) обстановка как фактор, определяющий становление персонажа и его внутренние и внешние конфликты;
- 3) создание тональности произведения;
- 4) пояснение тематики и проблематики произведения<sup>64</sup>.

Параметры времени и места действия могут быть использованы с учетом их прямой и символической функций на всех этапах работы с текстом: прогнозирование хронотопа по картинке или описанию, прогнозирование темы, проблемы, атмосферы произведения по картинке или на основе описания обстановки; соотнесение иллюстрации и отрывка с описанием; поисковое чтение (найти слова, описывающие жилище); аналитическое чтение (сопоставление характеристики обстановки и портрета персонажа).

На послетекстовом этапе возможны дискуссии, направленные на интерпретацию символического потенциала хронотопа и обсуждающие влияние обстановки и временных параметров на становление характера и судьбу человека.

Кроме того, учет хронотопа произведения открывает возможности сопоставительных дискуссий на основе прочитанного текста. Например: сопоставить образ английской и российской деревни (на основе романа Р. Шоу «Новый священник»); представление о России и русских после революции 1917 года глазами иностранца, сравнение с современными представлениями (на основе произ-

ведения Т. Драйзера «Драйзер смотрит на Россию»); сопоставление хронотопов романа «Разум и чувства» Дж. Остен и его современного ремейка, написанного Дж. Троллоп.

Творческие задания могут быть также связаны с архаизацией или осовремениванием сюжета прочитанного произведения или изменением места действия.

Помимо рассмотренных выше компонентов художественного текста интерес для методиста могут представлять тональность и система символов произведения.

### *3. Анализ языковых особенностей текста в методическом аспекте*

Грамматический и лексический уровни текста, а также его стилистические особенности анализируются на предмет их соответствия требованиям программы с последующим выводом о языковых трудностях, которые заключены в аутентичном неадаптированном тексте. При обучении иностранному языку языковая сторона художественного текста не менее важна, чем содержательная. Н. Л. В. Moody подчеркивает: «The study of literature is fundamentally a study of language in operation»<sup>65</sup>. На предтекстовом этапе происходит активизация пассивного или введение нового языкового материала, объем которого наращивается в процессе работы над текстом, и который должен быть активизирован на послетекстовом этапе. Возможности активизации языкового материала на основе художественного текста подробно рассматриваются

<sup>64</sup> Delaney D., Ward C., Fiorina C. R. Fields of Vision: Literature in the English Language. Volume 1. – Longman, 2009. – P. 35-36.

<sup>65</sup> Moody H.L.B. The Teaching of Literature. Longman Handbook for Language Teachers. – Longman, 1981. – P. 22.



R. Carter, M. N. Long<sup>66</sup>; J. Collie, S. Slater<sup>67</sup>; A. Duff, F. Maley<sup>68</sup>; E. Rassaei [18].

#### 4. Выводы, касающиеся адаптации текста

Составляются исходя из его художественных и языковых особенностей<sup>69</sup>. Проблема отбора и адаптации рассматривается в работах R. Carter, M. N. Long<sup>70</sup>; H. L. B. Moody<sup>71</sup>; E. Spirovska Tevdovska [22].

#### 5. Выводы, касающиеся лексико-грамматической темы

Делаются согласно УМК или вида речевой деятельности, в рамки которых наиболее удачно встраивается данный текст.

### Заключение

Работа основана на утверждении о том, что эффективное использование художественного произведения для обучения иностранному языку возможно только на основании комплексного подхода к тексту как источнику лингвистической, литературоведческой, социокультурной, исторической информации. Алгоритм методической экспертизы художественного текста, представленный в нашей статье, выработан на основе литературоведческих и методических исследований отечественных и зарубежных ученых и специалистов в преподавании английского языка, а также собственного опыта преподавания английского языка и литературы и руководства

ВКР литературоведческой, лингвистической и методической направленности.

Стратегия работы с художественным текстом описана по принципу «экстралингвистический контекст – содержание – форма (языковые особенности) произведения». Этапы анализа текста описаны применительно к урокам, направленным на обучение чтению разных видов (ознакомительное, поисковое, изучающее, аналитическое). Вместе с тем коммуникативная направленность заданий, содержащихся в методических комментариях, а также универсальность художественного текста как обучающего материала предполагают адаптацию изложенного согласно цели обучения (говорение, письмо, обучение лексике и грамматике).

Подобная экспертиза позволяет производить отбор и при необходимости адаптацию аутентичных текстов для обучающих целей. Важными критериями отбора являются: соответствие тематики и проблематики психическому и нравственному уровню развития учащихся, их интересам и потребностям, а также требованиям ФГОС. Предлагаемый подход к описанию художественного текста с целью выявления его методического потенциала универсален и может быть использован по отношению к аутентичным материалам любых жанров и форматов.

<sup>66</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 28, 121.

<sup>67</sup> Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 50-51, 56.

<sup>68</sup> Duff A., Maley F. Literature. Resource Books For Teachers. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – P. 131-165.

<sup>69</sup> Там же.

<sup>70</sup> Carter R., Long M.N. Teaching Literature. – Longman, 1992. – P. 141-175.

<sup>71</sup> Moody H.L.B. The Teaching of Literature. Longman Handbook for Language Teachers. – Longman, 1981. – P. 14-19.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Alameddinea M. M., Ahwal H. W.** Inquiry Based Teaching in Literature Classrooms // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 232. – P. 332–337. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.031>
2. **Bobkina J., Dominguez E.** The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. – 2014. – Vol. 3, № 2. – P. 248–260. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.248>
3. **Ceylan N. O.** Using Short Stories in Reading Skills Class // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 232. – P. 311–315. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.027>
4. **Chalikendy M. A.** Literature: A Natural Source for Teaching English in ESL/ EFL Classrooms // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. – 2015. – Vol. 4, № 6. – P. 224–234. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.6p.224>
5. **Fahim M., Khatib S.** The Effect of Applying Critical Thinking Techniques on Students' Attitudes towards Literature // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. – 2013. – Vol. 2, № 1. – P. 80–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.2n.1p.80>
6. **Fogal G. G.** Pedagogical stylistics in multiple foreign language and second language contexts: A synthesis of empirical research // *Language and Literature*. – 2015. – Vol. 24, Issue 1. – P. 54–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0963947014555450>
7. **Giovanelli M.** Construing the Child Reader: A Cognitive Stylistic Analysis of the Opening to Neil Gaiman's *The Graveyard Book* // *Children's Literature in Education*. – 2016. – P. 1–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10583-016-9285-3>
8. **Vassiliki G., Marita P., Eleni A.** The efficacy of teaching differentiation on children with Special Educational Needs (SEN) through Literature // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2011. – Vol. 29. – P. 67–74. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.207>
9. **Gomes S. L. A.** Culture and society in the teaching of the mother tongue and literature // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 178. – P. 123–127. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.167>
10. **Johnson K. E., Dellagnelo A. K.** How 'sign meaning develops': Strategic mediation in learning to teach // *Language Teaching Research*. – 2013. – Vol. 17, Issue 4. – P. 409–432. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168813494126>
11. **Khatib M., Askari H.** A Study of the Effects of Teaching Literature on Improving Students' Second Language Attitudes // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. – 2012. – Vol. 1, № 4. – P. 37–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.4p.37>
12. **Liang Zhang.** Ambiguity and Final Choice: Reader's Response in *A Streetcar Named Desire* // *Journal of Language Teaching and Research*. – 2014. – Vol. 5, № 1. – P. 221–225. DOI: <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.5.1.221-225>
13. **McDonald M., Kazemi E., Kavanagh S. S.** Core Practices and Pedagogies of Teacher Education // *Journal of Teacher Education*. – 2013. – Vol. 64, Issue 5. – P. 378–386. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487113493807>
14. **Mei-Yun K.** A case study of an EFL teacher's critical literacy teaching in a reading class in Taiwan // *Language Teaching Research*. – 2013. – Vol. 17, Issue 1. – P. 91–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168812457537>
15. **Mohammadzadeh B.** Incorporating multicultural literature in English language teaching curriculum // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2009. – Vol. 1, Issue 1. – P. 23–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.008>



16. **Nasirahmadi A., Madarsara F. A., Aghdam H. R.** Cultural Issues and Teaching Literature for Language Learning // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 98. – P. 1325–1330. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.549>
17. **Qiang Wang, Hong Zhang.** Promoting teacher autonomy through university–school collaborative action research // *Language Teaching Research*. – 2014. – Vol. 18, Issue 2. – P. 222–241. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168813505942>
18. **Rassaei E.** Effects of three forms of reading-based output activity on L2 vocabulary learning // *Language Teaching Research*. – 2017. – Vol. 21, Issue 1. – P. 76–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168815606160>
19. **Safaeia L. A., Bulca M.** Extensive reading and creative practices // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 70. – P. 592–597. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.097>
20. **Shokrolahi M.** The Effect of Literary vs. Non-literary Texts through Critical Reading Approach on the Reading Comprehension Development of Iranian Intermediate EFL Learners // *Journal of Language Teaching and Research*. – 2014. – Vol. 5, № 1. – P. 215–220. DOI: <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.5.1.215-220>
21. **Songören S. A.** The place of children’s literature texts in teaching German as a foreign / second foreign language // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 70. – P. 1825–1830. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.259>
22. **Spirovska Tevdovska E.** Literature in ELT Setting: Students’ Attitudes and Preferences towards Literary Texts // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 232. – P. 161–169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.041>
23. **Vala J., Sladová J., Řeřichová V., Fic I.** The changes in the attitudes towards poetry in the class (14 - 15 years old) thanks to experimental teaching methods // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 116. – P. 3811–3815. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.846>
24. **Vk P., Savaedi S. Y.** Teaching Poetry in Autonomous ELT Classes // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 98. – P. 1919–1925. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.623>
25. **Yavuz A.** Teaching and interpreting literary texts: Difficulties of 4th year ELT students at a Turkish university // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 158. – P. 27–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.028>
26. **Zorba M. G.** Prospective English Language Teachers’ Views on Literature- Oriented Courses at Akdeniz University's ELT Department // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 70. – P. 1911–1918. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.269>



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.04)

Anna Vasilyevna Tsepikova, Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor, English Language Department, Novosibirsk  
State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7360-302X>  
E-mail: [a\\_tsepikova@mail.ru](mailto:a_tsepikova@mail.ru)

## Principles of analyzing literary texts as foreign language teaching materials

### Abstract

**Introduction.** *The paper concerns the problem of supervising integrated bachelor theses, based on literary texts as materials for teaching a foreign language. The aim of the paper is to frame the principles of conducting integrated graduate research work which is to display professional and subject-specific competencies, acquired by graduate students during the course of study.*

**Materials and Methods.** *The research is based on the following methods: observation; analysis and synthesis, employed to correlate literary, linguistic and teaching approaches to works of fiction and to systematize personal professional experience of teaching English and literature and supervising graduation theses on these topics; and modeling, aimed at building the algorithm of integrated graduate research work.*

**Results.** *The paper describes the algorithm of testing an authentic fictional text in order to determine its educational potential in teaching a foreign language. The educational potential of a text is revealed by means of analyzing specific text features on extralinguistic, content, structural and language levels and matching these features with reading exercises, activities and tasks they predetermine.*

**Conclusions.** *The proposed research work algorithm, based on a complex approach to a fictional text as a source of linguistic, literary, socio-cultural, and historical information, can be effectively used to design teaching materials and to enhance the competencies acquired by bachelor students, majoring in teaching a foreign language.*

### Keywords

*Graduation thesis; Bachelor's degree; Pedagogy; Foreign language teaching; Literary text; Lexico-grammatical analysis; Literary analysis; Literary competence; Language competence; Teacher competence.*

## REFERENCES

1. Alameddinea M. M., Ahwal H. W. Inquiry based teaching in literature classrooms. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 232, pp. 332–337. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.031>
2. Bobkina J., Dominguez E. The use of literature and literary texts in the EFL classroom; Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2014, vol. 3, no. 2, pp. 248–260. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.248>
3. Ceylan N. O. Using short stories in reading skills class. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 232, pp. 311–315. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.027>
4. Chalikendy M. A. Literature: A natural source for teaching English in ESL/ EFL classrooms. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2015, vol. 4, no. 6, pp. 224–234. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.6p.224>





5. Fahim M., Khatib S. The effect of applying critical thinking techniques on students' attitudes towards literature. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2013, vol. 2, no. 1, pp. 80–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.2n.1p.80>
6. Fogal G. G. Pedagogical stylistics in multiple foreign language and second language contexts: A synthesis of empirical research. *Language and Literature*, 2015, vol. 24, issue 1, pp. 54–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0963947014555450>
7. Giovanelli M. Construing the child reader: A cognitive stylistic analysis of the opening to Neil Gaiman's *The Graveyard Book*. *Children's Literature in Education*, 2016, pp. 1–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10583-016-9285-3>
8. Vassiliki G., Marita P., Eleni A. The efficacy of teaching differentiation on children with Special Educational Needs (SEN) through Literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2011, vol. 29, pp. 67–74. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.207>
9. Gomes S. L. A. Culture and society in the teaching of the mother tongue and literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 178, pp. 123–127. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.167>
10. Johnson K. E., Dellagnelo A. K. How 'sign meaning develops': Strategic mediation in learning to teach. *Language Teaching Research*, 2013, vol. 17, issue 4, pp. 409–432. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168813494126>
11. Khatib M., Askari H. A Study of the effects of teaching literature on improving students' second language attitudes. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2012, vol. 1, no. 4, pp. 37–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.4p.37>
12. Liang Zh. Ambiguity and final choice: Reader's response in a streetcar named desire. *Journal of Language Teaching and Research*, 2014, vol. 5, no. 1, pp. 221–225. DOI: <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.5.1.221-225>
13. McDonald M., Kazemi E., Kavanagh S. S. Core practices and pedagogies of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2013, vol. 64, issue 5, pp. 378–386. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487113493807>
14. Mei-Yun K. A case study of an EFL teacher's critical literacy teaching in a reading class in Taiwan. *Language Teaching Research*, 2013, vol. 17, issue 1, pp. 91–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168812457537>
15. Mohammadzadeh B. Incorporating multicultural literature in English language teaching curriculum. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2009, vol. 1, issue 1, pp. 23–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.008>
16. Nasirahmadi A., Madarsara F. A., Aghdam H. R. Cultural issues and teaching literature for language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 98, pp. 1325–1330. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.549>
17. Qiang Wang, Hong Zhang. Promoting teacher autonomy through university–school collaborative action research. *Language Teaching Research*, 2014, vol. 18, issue 2, pp. 222–241. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168813505942>
18. Rassaei E. Effects of three forms of reading-based output activity on L2 vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 2015, vol. 21, issue 1, pp. 76–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168815606160>
19. Safaeia L. A., Bulca M. Extensive reading and creative practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 70, pp. 592–597. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.097>



20. Shokrolahi M. The Effect of literary vs. non-literary texts through critical reading approach on the reading comprehension development of Iranian intermediate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2014, vol. 5, no. 1, pp. 215–220. DOI: <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.5.1.215-220>
21. Songören S.A. The place of children's literature texts in teaching German as a foreign / second foreign language. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 70, pp. 1825–1830. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.259>
22. Spirovskaja Tevdovskaja E. Literature in ELT setting: students' attitudes and preferences towards literary texts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 232, pp. 161–169. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.041>
23. Vala J., Sladová J., Řeřichová V., Fic I. The changes in the attitudes towards poetry in the class (14–15 years old) thanks to experimental teaching methods. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 116, pp. 3811–3815. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.846>
24. Vek P., Savaedi S. Y. Teaching poetry in autonomous ELT classes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 98, pp. 1919–1925. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.623>
25. Yavuz A. Teaching and interpreting literary texts: Difficulties of 4th year ELT students at a Turkish university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 158, pp. 27–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.028>
26. Zorba M. G. Prospective English language teachers' views on literature-oriented courses at Akdeniz University's ELT department. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 70, pp. 1911–1918. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.269>

Submitted: 05 May 2017

Accepted: 03 July 2017

Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).