

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний університет

Факультет іноземної філології та соціальних комунікацій
Кафедра германської філології

БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА

Спеціальність 035 «Філологія»

Літературні твори як засіб навчання іноземним мовам

Допущено до захисту «__» _____ 2020 р.

Зав. каф. германської філології _____ канд. філол. наук, проф. Кобякова І. К.

Виконала:
студентка групи ПР-64
Вернидуб Ганна Сергіївна

Науковий керівник:
асистент
Зінченко Анна Володимирівна

Суми 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	6
1.1 Актуальність та дидактичний потенціал літературних творів у площині іншомовної освіти.....	6
1.2 Основні підходи до залучення літературних творів на заняттях іноземної мови.....	10
1.3 Особливості автентичних історико-художніх творів та їх дидактичний потенціал	13
РОЗДІЛ 2 ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНОЇ ІСТОРИКО-ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	17
2.1 Основні організаційні блоки для роботи з історико-художнім літературним твором на уроці іноземної мови.....	17
2.2 Історична художня література як ефективний інструмент на заняттях з іноземної мови: практичний досвід.....	19
ВИСНОВКИ.....	26
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	28
ДОДАТКИ	32

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ІМ – іноземна мова;

ІХЛТ – історико-художній літературний твір;

ЛТ – літературний твір.

ВСТУП

Оточуючий світ постійно змінюється, вимагаючи від особистості інтегрованого підходу у вирішенні життєвих та професійних задач. За умов постійного пошуку нових та переоцінки вже існуючих освітніх інструментів для подачі навчального матеріалу, автентичні літературні тексти вочевидь постають вдалим методичним рішенням.

Проблема залучення літературних творів на уроках іноземної мови постійно привертає увагу науковців. Огляд теоретичних робіт за темою дослідження продемонстрував переважаючу кількість зарубіжних дослідників цієї проблеми, серед яких Д. Коллі, С. Слейтер, Х. Елліс, Д. Брустер, А. Мейлі та інші. Іноземними методистами були розглянуті теоретичні засади та запропоновані численні практичні рекомендації для вчителів-мовників. У вітчизняній методичній парадигмі доробків значно менше (Б. Борисов, В. П. Важеніна), і частина зосереджена виключно на літературознавчому підході. Обрані нами для дослідження історико-художні літературні твори взагалі не досліджувалися вітчизняними і лише деяким зарубіжними вченими (Р. Найрен, Дж. Шін, С. Стоун), що надає **актуальності** цій роботі.

Мета пропонованої роботи полягає у необхідності обґрунтувати ефективність використання літературних творів на заняттях іноземної мови та продемонструвати, що правильно організована робота з оригінальними літературними, а тим більше історико-художніми творами, забезпечує формування іншомовної комунікативної компетенції. Мета роботи передбачає розв'язання таких **завдань**:

- 1) розтлумачити поняття: «літературний твір», «історико-художній літературний твір»;
- 2) розкрити сутність історико-художнього літературного твору; виявити його особливості та дидактичний потенціал;
- 3) описати блоки методичної організації роботи із історико-художнім літературним твором для формування іншомовної комунікативної компетенції;

5) навести приклади вправ для роботи із автентичними історико-художніми літературними творами (на прикладі англomовного історико-художнього роману).

Об'єктом дослідження виступає процес навчання іноземної мови.

Предметом роботи є дидактичний потенціал залучення літературних і, зокрема, історико-художніх літературних творів, до процесу навчання іноземної мови.

Мета та завдання роботи зумовили використання наступних загальнонаукових та лінгвістичних **методів**: словникового аналізу, спостереження, синтезу, порівняння, спостереження, компонентного аналізу.

Теоретичне значення пропонованої роботи полягає у ґрунтовному аналізі зарубіжних методик та практик роботи із автентичним літературними творами на заняттях іноземної мови.

Новизна дослідження полягає у розробці методики та практичних рекомендації до роботи із історико-художніми літературним творами на заняттях іноземної мови.

Практична цінність дослідження полягає у можливості подальшого удосконалення розробленої методики і практичних вказівок з організації роботи з літературними творами на заняттях з іноземної мови.

Структура та обсяг роботи. Дипломна робота загальним обсягом 28 сторінок складається зі переліку умовних скорочень, вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаної літератури та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

1.1 Актуальність та дидактичний потенціал літературних творів у площині іншомовної освіти

Прогресивні зміни у світі безумовно позначилися на вимогах до сучасного фахівця. Природно, що навчальний процес також зазнав значних змін у відповідь на такі умови професійних сфер, а тому за останні десятиліття навчальний процес іноземної мови постійно перебуває у пошуках нових інструментів або перегляду вже існуючих практик для забезпечення ефективного навчання.

Між літературою та мовою існує тісний незаперечний зв'язок, оскільки література складається з мови та забезпечує простір для її застосування. Лінгвісти К. Брумфіт і Р. Картер розглядали літературу як «союзника мови» [15, с. 25]. Так, ще у 80-ті роки 20 ст. методисти почали активно розглядати можливості роботи з літературними творами (ЛТ) на уроках іноземної мови (ІМ).

Ряд педагогів почали розглядати опрацювання художніх творів як цінну та цікаву стратегію [36, с. 42]. А. Дуфф та А. Малей зазначали, що спочатку література відігравала певну роль в методі перекладу граматики: оригінальні тексти читали, перекладали та використовували як зразок грамотного письма та «ілюстрації граматичних правил» [19, с. 67,].

За Дж. Лазаром та К. Брумфітом, художня література - джерело стилістичних зворотів та лінгвокультурної інформації, що безумовно розвиває мовленнєвий підхід до вивчення іноземних мов [15, с. 30].

На думку Р. Скотта, література є більш приємною та цікавою на відміну від традиційних методів навчання, і саме з літературних творів учні можуть дізнатися про різні аспекти мови: «Коли я навчаю учнів курсу французької граматики, студенти беруть участь у нетрадиційному, систематичному вивченні

граматики, а також потрібно прочитати роман. Роман обраний, у відповідності до досвіду учнів для того, аби залучати їх до глибокого читання та задоволення» [37, с. 112].

Огляд теоретичних доробків за пропонованою темою привернув увагу до відсутності одностайного розуміння ряду терміну «літературний твір», адже особливо важливо розглядати його не як ключовий термін літературознавства, але як навчальний інструмент. Огляд вітчизняних та зарубіжних тлумачних словників здебільшого продемонстрував широке розуміння терміну. Так, англomовні словники розуміють «літературний твір» як узагальнене “*literature*”, описуючи цією лексемою 1) роботу, яка оцінюється як якісний твір/твір мистецтва, особливо роман, п’єса та вірш (на відміну від технічних книг і газет, журналів тощо); 2) фрагмент письмової або друкованої інформації з певної тематики [30; 31].

Вищенаведені визначення перш за все апелюють до художніх творів, залишаючи осторонь усі інші словесні доробки. На цьому етапі вирізняється розуміння авторів «Літературознавчої енциклопедії»: «література» набрала значення суми писаних пам’яток - всього написаного, що залишилось від певного часу, чи певного народу, чи певної категорії словесної творчості. Вона пробуджує в силу сугестії (тобто навіювання) нашу уяву до репродукційної діяльності та рівночасно впливає на всю нашу духовну істоту [3, с. 564].

Проаналізувавши різні словникові статті, ми, зрештою, приймаємо думку Д. Ліпчика, визнаного науковця-юриста та дослідника авторського права, за яким розуміємо «літературний твір як прояв інтелекту особистості, де знаходить розвиток думка, яка втілена у словесну форму, доступну до сприйняття, має достатню оригінальність та доступна до відтворення, сповіщенню для загального відома та переробленню» [4, с. 216].

Варто зазначити, що вчені, досліджуючи дидактичний потенціал літературних творів для вивчення іноземних мов, сприймали це явище традиційно як «художні твори». Так, Г. Віддоусон стверджував, що «читання художнього дискурсу може допомогти студентам у вдосконаленні чуттєвих

рецепторів, необхідних для інтерпретації чи сенсифікації у використанні мови в будь-якому дискурсивному контексті» [35, с. 32].

На його переконання, література надає більше осмислення та набагато більше інформації. Для інтерпретації оригінального твору та набуття комунікативної компетенції у ході його опрацювання учень повинен підключити особливі способи розуміння контексту, який їм не потрібен при звичайному процесі читання [35, с. 33].

Подальше вивчення актуальності літературних творів для викладання ІМ демонструє низку вчених, переважно, зарубіжних, які підтримують залучення автентичних художніх доробків, схвально відгукуючись про їх дидактичний потенціал. До прикладу, Р. Лазар вважає, що література в класі ІМ мотивує, пропонує доступ до культурної спадщини іншої країни, заохочує до оволодіння мовою, розширює її усвідомлення та розвиває здатність до її інтерпретації [29, с. 11].

К. Бьорк та К. Брумфіт у своєму спільному дослідженні дійшли висновку, що література сприяє грамотності та красномовству, розвитку критичних та аналітичних здібностей, соціальних навичок та використанню уяви. Крім того, вони стверджують, що читання певних літературних доробків заохочує до ліберального та етичного ставлення, при цьому надаючи специфічну культурологічну інформацію [16, с. 171-172].

Серед вітчизняних науковців поширена думка педагога та лінгвіста С. Стоцького, який з-поміж іншого вбачав у літературі джерело розвитку транскультурних компетенцій - усвідомленню культурних, етнічних, релігійних, расових та інших відмінностей у суспільстві [41, с. 28].

У результаті огляду корпусу теоретичних доробків, думка філологів Х. Томас та Б. Паркінсона видається найповнішою у плані висвітлення дидактичних переваг оригінального літературного твору для навчання ІМ:

- 1) культурне збагачення: сприяння культурному розумінню та усвідомленню;

- 2) мовна модель: приклади «грамотного» письма, мовної різнобічності, виразних діапазонів;
- 3) психічне тренування: тренування інтелектуальних здібностей та емоційного вираження;
- 4) розширення мовленнєвої компетенції: оволодіння мовними засобами;
- 5) автентичність: джерело оригінального мовленнєвого матеріалу;
- 6) тренування пам'яті: засіб розвитку пам'яті та запам'ятовування;
- 7) ритмічний ресурс: автентична поезія сприяє засвоєнню іншомовних ритмів;
- 8) мотиваційний інструмент: література швидше мотивує учня на відміну від штучного викладання матеріалів, оскільки вона є результатом творчого імпульсу з боку письменника, чим зацікавлює учня та провокує його на освоєння мови, якою твір написаний;
- 9) інтерпретаційність: література пропонує широкий спектр для дискусій на тему інтерпретації тем, розкритих у творі;
- 10) зручність та веб-незалежність: літературні твори – ресурс, який, переважно не вимагає підключення технологій чи мережі Інтернет [34, с. 23-26].

Зміна парадигми викладання іноземних мов за останні роки зумовила пошуки нових інструментів, або детальний огляд вже існуючих. Літературні твори, не зважаючи на тисячолітнє існування, лише відносно нещодавно потрапили у коло інтересів методистів-мовників.

Завдяки таки особливостям як лінгвокультурна та ідейна автентичність, художні доробки володіють нині визнаним дидактичним потенціалом для процесу оволодіння іноземних мов. У пропонованому доробку ми зосередимося на традиційному розумінні літературних творів як художніх представників цього ряду та оглянемо основні підходи до введення їх у навчальний процес.

1.2 Основні підходи до залучення літературних творів на заняттях іноземної мови

Навчання іноземним мовам частіше за все будується на використанні функціональних текстів, які в загальному сенсі цього слова відіграють значну роль. Автентичні ЛТ набувають значення завдяки широкому спектру можливостей використання. Звісно, можна й необхідно використовувати спеціалізовані тексти за тематичної відповідності, але їм властива ситуативність як смислова, так і лінгвістична. На відміну від них, художні твори можуть включати в себе й спеціалізовані елементи, що є однією із їх переваг.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних теоретичних доробків із методики викладання ІМ у ракурсі залучення ЛТ продемонстрував низку підходів. Варто зазначити, що вітчизняні методисти переважно схиляються до літературознавчого підходу залучення ЛТ у викладання ІМ [2]. Так, проблема залучення автентичних художніх творів з акцентом на його стилістичній інтерпретації розглядалася Б. Борисовим, В. П. Важеніною, Н. Воронковою, Л. П. Карпенком, М. Г. Вавиловою та ін. Огляд зарубіжних публікацій продемонстрував більший спектр підходів до роботи із ЛТ, методи якого ранжуються за рівнем складності, типом залученості студентів та ін.

Перш за все, варто виокремити підхід *персонального читацького реагування*. Учена С. Алі ґрунтовно охарактеризувала його у своєму дослідженні через п'ять особливостей: 1) готова схема для розуміння; 2) обмін відповідями/враженнями у класі; 3) роздуми під час читання; 4) координація процесу вчителем через групові завдання; 5) проектна робота [9, с. 291].

К. Лао та С. Крашен на основі проведеного експерименту зі своїми студентами описали аналогічну програму роботи з ЛТ, яка, окрім схеми опрацювання тексту, дискусій та рольових ігор, додатково включала ведення персонального читацького щоденника. За переконанням авторів, необхідність висловити свої думки на папері додатково змушує обдумувати прочитане,

формує власну думку та активує лексичний запас, взятий читачем із твору [28, с. 264].

Ряд спеціалістів підтримує *метод групової роботи*, який особливо активно пропагувався А. Дюраном. Методист пропонував проектувати систему групових завдань для уроку мови та літератури, причому роль вчителя полягає у забезпеченні учнів окремими проблемними питаннями для тлумачення та подальшого обговорення [21, с. 73].

Американський методист Б. Борен також виступає на підтримку групового методу та у своїх роботах описує спосіб вирішення літературних завдань у великих класах як «багатозначну структуру», де надається певна кількість різних завдань кожній групі класу. На опрацювання цих кластерів надавалося 60% всього уроку, а 40% на презентацію своєї роботи іншим групам для обміну матеріалом між учнями. Таким чином, стверджує вчений, учні встигають опрацювати основне та закріпити новий матеріал через презентацію [12, с. 239].

Останніми роками активно розвивається *метод з підключенням медіатехнологій*. А. Енсслін описує у своїх теоретико-практичних розробках активно описує залучення *PowerPoint, GoogleDoc*, і т.д. у процес опрацювання ЛТ на заняттях з ІМ, та, особливо, у домашній роботі [22, с. 17]. Ми вважаємо це логічним, адже удома студенти мають змогу проявити свою креативність щодо прочитаного твору, детальніше попрацювати із твором на різних рівнях, а відповідні технічні засоби дозволяють продемонструвати свою роботу іншим членам класу.

У сучасних умовах дистанційного навчання неабиякої популярності набули додатки відео-зв'язку: *GoogleMeet, Zoom, Adobe-Connect-Room, Skype*. Зауважимо, що залучення таких видів медіа обговорюється вже півтора десятиліття. Г. Якштед переконаний, що вони сприяють розвитку іншомовних комунікативних навичок під час організації усних та письмових дискусій, ролевих ігор та візуальної взаємодії між учнями навіть у різних країнах, які читають один і той же літературний твір [26, с. 124].

Не оминають методисти іншомовного викладання й момент покращення фонетичних навичок. Так, у нагоді стануть оригінальні аудіокнижки та додатки, робота яких будується на ЛТ. К. Лао, до прикладу, наполягає на показі студентам фільмів за сюжетом опрацьовуваних книг, для покращення словникового запасу, фонетичного сприйняття та залучити якомога більше інших варіантів роботи з автентичним твором [28, с. 266].

Аналіз зарубіжних методичних розробок продемонстрував низку вчених, які схиляються до залучення ЛТ у заняття ІМ, ранжуючи твори за складністю. До прикладу, Г. Хьохерль-Алден наводить приклад структурованої навчальної програми, у якій учні починають з читання дитячої літератури, переходять до підліткових творів і, нарешті, звершують сучасними творами з серйозною тематикою [25, с. 249].

Британський методист Р. Д. Селл також поділяє вищезазначені погляди у власній концепції викладання ІМ через ЛТ, де перехід складності прослідковується в одній системі освіти від дитячого рівня до початкового, потім від середньої та старшої школи до університетського рівня [38, с. 58].

Вищеописаний підхід до залучення книжок є валідним у ракурсі іншої тенденції в освіті – навчання критичному мисленню. Завдяки своєму дидактичному потенціалу художня література слугує вдалим інструментом для розвитку критичного мислення іноземною мовою [24, с. 201]. Відомо, що при вивчення іноземної мови важливо також навчитися нею мислити, тими граматичним структурами та лексичними засобами, які її властиві. При цьому учням треба розвивати й критичну грамотність у поданні власних висловлень. Саме тому, вважає К. Томпсон, художні літературні твори у навчанні ІМ ефективно виконують поставлені завдання [43, с. 46].

Зміна сучасних тенденцій до навчання ІМ у купі з реаліями дистанційного навчання змушує активно розглядати літературні твори як цінний дидактичний інструмент. Огляд методичних доробків продемонстрував певні розбіжності між поглядами вітчизняних (переважно літературознавчий підхід) та зарубіжних

учених (підходи персонального читацького реагування, групової роботи, підключення медіа-технологій, критичне читання).

Особливо цінним аспектом нам видалася ідея ранжування автентичних ЛТ за складністю та віковою відповідністю від початкової школи до університетської освіти. Цей підхід, безумовно, вимагає певної уніфікації навчальних програм ІМ між школами та університетами. Оскільки педагогічна практика авторки пропонованого дослідження проходила у старших класах гімназії, то було вирішено зосередити вибір автентичних ЛТ. Враховуючи вік, спеціалізацію групи учнів, період їх активної підготовки до ЗНО та подальшого переходу на університетський рівень, для роботи на заняттях зі ІМ було обрано жанр історичної літератури, особливості якого ми викладемо у наступному пункті.

1.3 Особливості автентичних історико-художніх творів та їх дидактичний потенціал

Останніми роками роль художньої літератури в навчальних програмах як джерела автентичних текстів іноземною мовою знову привертає увагу. Традиційні підходи викладання ІМ з використанням літературних матеріалів, де процес навчання зосереджувався на функціональному використанні, втратили свою популярність. Натомість, нині ЛТ розглядаються як ефективний інструмент для набуття не лише мовної, а й мовленнєвої, лінгвокультурної компетенцій та навіть як стимул для учнів до розвитку та саморозвитку.

Загальновідомо, що зміст навчання ІМ має прищеплювати учням не лише комунікативні уміння, а й розуміння лінгвокультури, яка вивчається. Більше того, сучасні глобалізаційні тенденції свідчать про необхідність налагодження діалогу між власною культурою та іншомовною. За таких умов іншомовні ЛТ дійсно виявляють неабиякий дидактичний потенціал.

Зрушення у світовій системі цінностей в питаннях рівноправності, нові соціальні рухи на визнання прав усіх представників населення – усе це

наштовхнуло авторку на вибір історико-художніх творів як предмету вивчення у ракурсі обраної теми. Більше того, у ході дослідження ми дійшли висновку, що нині вибір літературного матеріалу для занять з ІМ вже не обмежується канонічними текстами, через що це ствердило наші наміри.

Зміни в спектрі підбору ЛТ для уроків ІМ зовсім не означає, що варто знижувати якість текстів, які обираються для опрацювання. З метою визначення певних критеріїв матеріалу важливо розглянути особливості англійської історичної художньої літератури. Енциклопедія «Британніка» - один з нечисленних довідників, які пропонують тлумачення «історико-художньої літератури» (*historical fiction*), пояснює її через поняття “*historical novel*”: роман, дія якого відбувається у певний історичний період та передає дух, соціальний устрій та умови життя за допомогою реалій та згадок (подекуди непрямих) про відповідні історичні події; головним героями твору можуть бути як реальні історичні персоналії, так і вигадані, або їх суміш; сюжет може торкатися однієї конкретної, чи ряду історичних подій відповідного періоду [11].

Відмітно, що саме романи В. Скотта вважаються еталонними історико-художніми текстами. Орієнтуючись на цей факт, Н. М. Ляшов зазначає, що домінуючим у художньо-історичному романі є поглиблене розкриття психології героїв та показ душевних переживань за обраних автором історичних умов [5]. Буває так, що в сюжетній основі роману відразу пізнається звичайний казковий мотив, але цього разу він відноситься до історичної особистості, і то вже не історична легенда, а роман» [1, с. 36].

М. Етвуд, одна з найвідоміших літературних постатей сучасності у жанрі історико-художньої прози, говорить, що романи у цьому жанрі розповідають переважно вигадані історії, що стосуються реальних історичних постатей чи подій. Власне, елемент імпровізації слугує автору можливістю гостріше зобразити історично зафіксований конфлікт [10].

З позицій зарубіжних методистів, «історична вигадка» має додаткову перевагу в підвищенні рівня історичної свідомості учнів шляхом поштовху їх до

діалогічної єдності між історичними подіями та персональним досвідом, порівнянням персонажів із собою [42, с. 27].

Зокрема, окреслюючи реальність, історичні твори пропонують учням зазнати відчутних наслідків історичних явищ, таких як війни, геноциди, рабство [27, с. 88]. Історичний жанр надає усвідомлення учнями того, що вони залежать від минулого, спонукаючи їх до розвитку соціальної, історичної, політичної свідомості [23, с. 214]

У ракурсі нашого дослідження важливо розібратися із факторами якісних ІХЛТ. Це дає змогу розкрити дидактичний потенціал обраного нами жанру, та виокремити певні критерії відбору матеріалу для практичної розробки. Так, американська критикиня Е. Кафлер, викладаючи основні фактори якісної ІХЛТ, перш за все говорить про *високий рівень писемності твору*. Цей жанр має справу з історією - дуже тонкою та культурно важливою частиною духовного життя суспільства. Розкриття деяких гострих історичних питань потребує письменницької уваги та урахування можливих реакцій читацької аудиторії [18].

У ракурсі нашого дослідження вважаємо, що автор обраного ІХЛТ має володіти ш визнаною письменницькою майстерністю, адже на заняттях слід презентувати учням не просто якісний мовний матеріал, але певний відрізок знань культурних, історичних, психологічних та ін. про народ, мову якого вивчають.

Знавці письменницької діяльності С. Стоун та Р. Найрен говорять про *важливість історичної автентичності*, тобто справжнє почуття місця [40, с. 331]. Дійсно, однією із вищеописаних ознак історико-художньої літератури є історична відповідність та оригінальність твору – читач має чітко розуміти, про який період історії йдеться мова. Це зазвичай досягається згадками про відповідні історичні події, реаліями побуту, характерними особливостями поведінки дійових осіб. З точки зору наочності цей аспект є вкрай важливим, адже відповідає за розкриття лінгвокультурних особливостей, збагачує лексичний запас учня-читача, допомагає краще зрозуміти загальні історичні події через детальні описи минулої щоденності.

Методист Дж. Шін у своїй статті-кейсі стосовно використання ІХЛТ на уроках ІМ говорить про важливість *поєднання реальних історичних подій/персоналій та вигаданих подій/героїв* [39, с. 48]. Тут варто пам'ятати, що сюжет йде не просто лінійно – услід за історією – а динамічно, розгортаючись у кількох площинах [6, с. 23].

У ракурсі викладання ІМ поєднання історичної реальності та авторської вигадки набуває важливості. Ми маємо розуміти, що історичні персоналії часто сприймаються відчужено читачем, як такі, чию долю вже не змінити згідно з історією. Напроти, вигадані персонажі стають більш близькими читачеві, через що здатні краще розкрити глибинні смисли історичних подій чи вчинків реальних осіб того часу. Саме тому, поєднання вигадки та історичної точності важливо, адже тоді учень краще осягне лінгвокультурні особливості твору.

Нарешті, ми погоджуємося із С. Стоун та Р. Найреном, що ІХЛТ має характеризуватися *культурним розумінням*: «автори - сторонні люди в культурі. події якої описують, часто ненавмисно створюють персонажів, основні цінності та ідеї яких відображають цінність власної культури автора, що, зрештою, робить твір нереальним» [40, с. 341]. З точки зору наочності цей фактор змушує нас говорити про необхідність відстеження біографії автора та історії написання обраного твору. У випадку невиконання цієї умови, щонайменше, існує ризик скласти хибне враження про культуру народу, мова якого вивчається. Зрештою, це може також вплинути на весь процес вивчення ІМ, особливо відобразившись на лінгвокраїнознавчій складовій навчального процесу.

Історико-художня література – це жанр художньої літератури, який поєднує у собі реальні події та вигадку. Такий синтез висуває до автора жорсткі вимоги для створення якісного тексту. З точки зору методики викладання іноземних мов використання історико-художньої літератури є надзвичайно корисним, оскільки володіє значним дидактичним потенціалом. Вибір такого тексту для використання на практичних заняттях з іноземної мови має відбуватися відповідно кільком основним критеріям, що зачіпають як історичну автентичність твору, так і його авторську частину.

РОЗДІЛ 2

ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИКО-ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

2.1 Основні організаційні блоки для роботи з історико-художнім літературним твором на уроці іноземної мови

Залучення автентичної художньої літератури у процес навчання іноземної мови є вкрай важливим з огляду на дидактичну цінність цих матеріалів. Вивчення мови та особливостей лінгвокультури з опорою на літературний текст частково позбавляє навчання формалізованості та структурного способу мислення, одночасно надаючи пласт знань культурного характеру.

Практика використання літературного твору дає позитивні результати для оволодіння мовними а мовленнєвими навичками, урізноманітнюючи та збагачуючи процес. У ході виконання пропонованого дослідження нами було виявлено кілька важливих елементів, якими варто покеровуватися, уводячи ЛТ у навчальну програму. Зауважимо, що авторкою було обрано жанр історичної художньої літератури, а тому елементи стратегії роботи викладені саме для цього типу автентичних ЛТ.

Першим кроком вважаємо *презентацію студентам жанру історико-художньої літератури та обраного твору*. Дослідниця Х. Бобкіна у своїй статті вказує на важливості розуміння студентами літературного жанру, з яким вони будуть працювати [14]. Ей крок важливий для того, щоб учні зрозуміли особливості пропонованого автентичного тексту та змогли налаштуватися на певний рівень роботи та вимоги до неї. З огляду на власний досвід авторки дослідження, варто пам'ятати, що книги з історичними елементами подобаються далеко не всім. Так, першочерговим завданням викладача має бути ретельна підготовка позитивних рис цього жанру та, відповідно, обраної книги з урахуванням можливих читацьких смаків класу/групи/учня. Слід також

продумати презентацію книги, вказати її тематичну відповідність, описати мотиви обрання саме цього твору для роботи.

Другим елементом є *прочитання тексту*. Варто розуміти, що історико-художні літературні твори здебільшого мають значний об'єм. Для полегшення роботи із текстом учні мають прочитувати його або ж попередньо перед заняттям, або ж частково вдома та підчас уроку ІМ. Н. К. Дьюком раціонально вказує на той факт, що не всі студенти будуть відповідально читати ЛТ вдома [20, с. 117], а тому ми схилиємося до варіанту із розподілом прочитання тексту. Для вчителя іноземної мови важливо нагадати учням критично читати обрану книгу вдома, тримаючи у пам'яті особливості описаного історичного періоду [13, с. 642].

Третім важливим елементом, безумовно, є *заходи з підвищення мовної/мовленнєвої компетенції*, які включають усі заходи, вправи та завдання, спрямовані на набуття іншомовних комунікативних компетенцій. Зазначимо, що часто вчителі іноземної мови зводять роботу над ЛТ саме до цього елемента забуваючи про інші. У ході педагогічної практики авторка дослідження на власному досвіді побачила, що слід враховувати усі стратегічні елементи у роботі з ІХЛТ, оскільки так розкривається цінність обраного твору для студентів, розвивається їх мотивація до роботи з автентичними книгами взагалі, та до вивчення мови оригінального тексту зокрема.

Четвертий елемент – *лінгвокраїнознавчі заходи*. Лінгвокраїнознавство - це частина навчання ІМ, який зосереджується на національно-культурному компоненті мови. Студенти мають уявлення про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, що допоможе їм досягти повноцінної комунікації з носіями мови» [8, с. 113]. Творам історико-художнього характеру властивий значний пласт культурних знань про країну, мова якої вивчається. Зважаючи на те, що базовою характеристикою історико-художньої літератури є історична відповідність описуваній епосі, учні з високою вірогідністю зможуть детально дізнатися про певний період історії та тогочасний побут народу, чію мову вони вивчають. На переконання авторки дослідження, саме цей жанр автентичної

літератури якнайкраще слугує для розвитку лінгвокраїнознавчої компетенції студентів.

П'ятою важливою частиною вважаємо *заходи з підвищення історичної, політичної, громадянської свідомості*. Мова та література завжди тісно переплетені із історією народу, а тому викладач ІМ має спрямувати учнів до усвідомлення зв'язків описуваного історичного періоду та сучасності країни, мови та описаних історичних подій [32, с. 14]. Виходячи з власного досвіду, набутого упродовж педагогічної практики, авторка пропонованого дослідження навіть проводила аналогії із історії власної держави – України, виходячи з переконання, що історична свідомість має розвиватися усіма дисциплінами.

Автентичні історико-художні літературні твори володіють вражаючим дидактичним потенціалом завдяки широкому спектру завдань, які вони можуть вирішити у процесі навчання іноземної мови. Тим не менш, для актуалізації цього потенціалу вчитель-мовник має провести попереднє опрацювання обраного твору. Запропоновані авторкою п'ять важливих елементів роботи із автентичним історико-художнім текстом покликані організувати роботу викладача та допомогти у плануванні навчання ІМ з використанням літературних творів.

2.2 Історична художня література як ефективний інструмент на заняттях з іноземної мови: практичний досвід

Роль літературних творів у навчанні іноземної мови позасумнівно відіграє значну роль у вивченні іноземної мови. Однак, можна вивчати мову на дуже високому рівні і без читання літературних текстів, і навпаки – цінувати іншомовну літературу без високих умінь говорити цією самою мовою [7]. Тим не менш, з огляду на вимоги сучасного світу до випускників навчальних закладів, вбачаємо ефективним максимально застосовувати літературні набутки країни, мова якої вивчається.

Результатом виконання пропонованого дослідження стали практичні напрацювання, які авторка змогла частково запровадити упродовж педагогічної практики на базі приватної мовної школи, у групі учнів 11го класу, мовний рівень *Upper Intermediate*.

Для роботи було обрано роман відомої афро-американської авторки Тоні Моррісон "*The Bluest Eye*" [33], яка є лауреатом Пулітцерівської та Нобелівської премій. Роман розповідає про афро-американську дівчину Пеколу, яка живе у роки Великої Депресії у м. Лорен, штат Огайо. Через певні риси її поведінки та темну шкіру, білошкіре населення постійно називає її «бридкою», через що у героїні розвивається комплекс неповноцінності. Роман досить детально зображує прояви расизму проти темношкірого населення США у роки Великої депресії. Зазначимо, по-перше, що роман обирався відповідно до викладених вище критеріїв відбору автентичного ІХЛТ для роботи на заняттях з ІМ. По-друге, світові події у зв'язку з рухом "*Black Lives Matter*" утвердили нас у правильності рішення звернутися саме до тематики расизму та ксенофобії з учнями у тому віці, коли їх погляди та система цінностей ще формуються.

Робота з автентичною літературою, має перш за все починатися з **презентації історико-художнього жанру та введення учнів до історичної атмосфери твору**. У ході педагогічної практики авторкою пропонованого дослідження була розроблена **анкета "W"** (*Who, When, Where*), яка має відповісти на три базові питання до тексту: хто (*who*) є головними дійовими особами книги, де (*where*) проходять події та у яку історичну епоху (*when*). Відзначимо кілька особливостей анкети "W": 1) питання та відповіді мають бути узагальненого характеру (див. Додаток А), а не конкретно до кожного персонажу; 2) вона для попереднього опрацювання вдома перед заняттям – учні мають опрацювати певний об'єм історичного матеріалу для того, щоб надати відповіді; 3) питань не має бути багато. Ця анкета покликана, по-перше, зорієнтувати учнів щодо історичних деталей епохи та країни, про яку буде йтися у книзі; пропонує можливість розвитку дослідницьких навичок іноземною

мовою та навички критичного мислення, оскільки для підготовки відповідей учневі слід виразити й власну думку стосовно подій тієї епохи.

Після ознайомлення з історичними особливостями сюжету, необхідно умотивувати студентів ознайомитися з книгою. Відомі методисти Дж. Коллі та С. Слейтер наводять кілька варіантів подібних завдань [17, с. 75], серед яких вдалими нам видалося **показ обкладинки книги**: на першому етапі вчитель «розпалює» цікавість учнів, показуючи їм дизайн обкладинки “*The Bluest Eye*”, але перший раз без назви (див. Додаток Б) та просить їх поміркувати про книгу, її історію та настрій: *What kind of person does she seem to be? Urban or country girl? Poor or rich? What does she keep in her hand? Is she kind or violent? Law-abiding? Shy? Does she have a family? Is she different from others? Guess the title of the book.* На другому етапі ознайомлення вчитель демонструє повну обкладинку (див. рис. Б, Додаток Б), супроводжуючи питаннями типу: *What do you think about the title? Why does the author call it in this way? How can the title foresee the story of the book?* Надалі вже можна переходити безпосередньо до роботи з самим твором.

Як вже зазначалося раніше, робота з історико-художнім романом передбачає прочитання значних за об’ємом уривків. Учителеві варто розуміти, що серед учнів буде відсоток тих, хто не читатиме «домашню частину» відповідально. Саме тому варто визначити частини роману, які прочитуватимуться попередньо до заняття, та частини, які будуть зачитуватися власне на занятті. Зазначимо, що читання вголос на зайнятті, окрім додаткового ознайомлення з текстом, пропонує чудову можливість розвитку фонетичної компетенції.

Для закріплення прочитаного матеріалу вдома учням було запропоновано **читання вдома зі створенням персонального/спільного глосарію**. Зважаючи на особливості лексики книги, куди входять історичні реалії, реалії побуту, незнайомі власні назви та ін., учням було запропоновано ведення персонального глосарію, у якому учні записували невідомі для себе номінації та їх значення англійською і переклад українською. Але попри вдале виконання цього завдання,

авторкою було помічено, що опрацювання тексту та занесення у глосарій термінів займало надто багато часу в учнів. Саме тому було запропоновано ведення спільного глосарію на платформі *GoogleDoc*.

Іншим варіантом контролю опрацювання текстового матеріалу виступили питання за прочитаними частинами. Вчителем у спільну групу публікується кілька питань до кожної наступної частини, яка мала бути опрацьованою до наступного заняття (див. Додаток В). Учні мали надсилати свої відповіді в електронному вигляді щойно прочитали частину. Окрім ключових запитань вчителя домашнє читання можна також супроводжувати окремими завданнями типу самостійного складання запитань.

Опісля прочитання великого твору вдома, час у класі доречно використовувати для обговорення, обов'язково з зачитуванням деяких моментів за текстом. Останнє є важливим, оскільки деякі студенти могли несумлінно поставитися до прочитання тексту вдома, що заважатиме їм у подальшому опрацюванні книги. Одним з найпростіших варіантів опрацювання та обговорення тексту є *ланцюговий переказ із коментарями та посиланнями на текст*. Цінну усну практику для занять можна забезпечити, переказавши розповідь у формі передачі естафети іншому: один учень починає і передає слово наступному (обраному самостійно). Кожен наступний студент має так доповнити попереднього, щоб створилася ясна чітка картинка сюжету. Завдання подібного виду сприяють активізації набутого словника, уживання номінацій з глосарію та ін.

За переконанням авторки дослідження, яке склалося у ході педагогічної практики, блок заходів із підвищення мовної/мовленнєвої компетенції – один із найбільших та найрізноманітніших. Цей блок має включати у себе завдання різноманітного характеру. У ході педагогічної практики нами було вирішено якомога частіше пов'язувати завдання зі спільним глосарієм. Так, серед учнів набуло популярності *завдання на доповнення речень чи текстів з лакунами* (див. Додаток Г).

Методистка Дж. Коллі стверджує, що вчителеві не варто залишати все на студентів та їх самопідготовку вдома, але й опрацьовувати нові теми на уроці [17, с. 114]. Одним із видів подібної роботи авторка пропонує **читання вголос з перекладом**: учні прочитують обрані абзаци, які відповідають новій граматичній/лексичній темі та перекладають її рідною мовою. Що важливо для цього завдання – вчитель може запитати стосовно доцільності використання певної граматичної конструкції чи лексеми як в тексті оригіналу, так і в учнівському перекладі (див. Додаток Г).

Педагогічна практика авторки дослідження продемонструвала, що лінгвокраїнознавчий блок дозволяє учням продемонструвати свою загальну ерудованість, дослідницькі навички та творчий підхід до вирішення завдань. Також варто зазначити, що лінгвокраїнознавча частина роботи з ІХЛТ починається від самого початку та триває до кінця, адже значна частина завдань за книгою “*The Bluest Eye*” вимагала інформації лінгвокраїнознавчого характеру.

Найцікавішими завданнями цього блоку вважаємо, по-перше, **акторську рольову гру**. Учнів було розділено на групи та запропоновано кілька драматичних ситуацій на вибір для відтворення. Особливо важливим було для кожної групи облаштувати декорації для сцени, створити костюми (хоч і прості, але бажано з реалістичним деталями), слідувати поведінці та вимові героїв оригінального твору.

Інший варіант роботи з країнознавчим аспектом – **вправа «Муха на стіні»**: вчитель виділяє у книзі ситуації відповідно до кількості студентів; студенти витягають свій номер, та пишуть коментар у якості невидимого спостерігача ситуації. Однією із особливостей є опис не лише емоцій героїв, чи їх учинків, але й оточуючого середовища, запахів та звуків, які на їх думку могли супроводжувати цей момент (див. Додаток Д).

Важливою частиною залучення ІХЛТ у хід уроків з ІМ ми вважаємо можливість попрацювати з учнями над розвитком історичної/політичної/громадянської свідомості, залежно від особливостей обраного матеріалу. Оскільки обраний нам твір Т. Моррісон більше зачіпає

історичні події, то розроблені завдання були спрямовані саме на неї. Одним із найпоширеніших видів такої роботи стали *дебати за заданою темою* “*Is the racism still obvious in the USA nowadays as we saw it in the book?*”. Одна частина групи підтримує таку думку, а інша заперечує; обидві групи мають наводити аргументи. Цей вид роботи корисний можливістю розвитку критичного погляду на історичну інформацію, якою вони оволоділи упродовж читання книги та роботи над певними завданнями. Також аналіз минулого історичного досвіду змушує їх шукати його деякі прояви у сучасності, сприяючи формуванню історичних свідомості та розуміння важливості знання історії задля уникнення майбутніх помилок.

Одним із видів завдань, яке може мати сильний вплив на студентів, це написання «*Листа про допомогу*»: учні мають обрати героя та момент, коли цей герой пише листа із закликом йому допомогти. Форма та об'єм листа можуть бути довільними; вчитель навіть не оцінює лексичну та граматичну правильність виконання (доки це не заважає загальному сприйняттю написаного тексту). Важливим для листа є включення не лише опису психологічного стану героя, але й обрисів історичної ситуації, у якій герой перебував. Перевага цього завдання - у тонкому поєднанні сприйняття учнем історії героя та історії країни, мова якої вивчається (див. Додаток Е).

Літературні твори вже довгий час займають значне місце у навчанні іноземним мовам як автентичне джерело лінгвістичної та культурної інформації. Історико-художня література – особливий жанр літератури, який завдяки частковому реалізму пропонує для опрацювання не ефемерні ситуації вигаданих персонажів, а майже реальні епізоди людських життів за певних історичних умов.

Робота викладача-мовника з оригінальним історико-художнім твором має бути організованою таким чином, щоб зацікавити учнів до прочитання тексту, виконання завдань та обдумування над висновками з прочитаного. Пропоновані практичні завдання розроблялися авторкою дослідження у відповідності до основних блоків роботи із літературним твором, а саме: правильно ознайомити

учнів із жанром та твором; відпрацювати алгоритм прочитання твору; розробити механізми розвитку мовної, мовленнєвої, лінгвокраїнознавчої та решти іншомовних компетенцій учнів, і, нарешті, посприяти розвитку їх історичної/політичної/громадянської свідомості.

ВИСНОВКИ

Кінець 20 ст. ознаменувався підвищеною увагою до літературних творів як одно з об'єктів методичних розробок до викладання іноземних мов. Теоретичний огляд робіт, присвячених застосуванню творів, зокрема історико-художніх, у навчанні іноземних мов, підтвердив їх дидактичний потенціал, що було практично перевірено у ході педагогічної практики. До того ж, побіжний аналіз умінь, набутих учнями у ході роботи над обраним твором продемонстрував, що літературні твори є ефективними інструментами для формування як іншомовної компетенції, а історико-художній жанр додатково сприяє підвищенню історичної, політичної та громадянської свідомості.

У поданій бакалаврській роботі літературний твір розуміється як продукт словесної майстерності або фрагмент письмової або друкованої інформації з певної тематики. Історико-художній літературний твір ми трактуємо як дія якого відбувається у певний історичний період та передає дух, соціальний устрій та умови життя за допомогою реалій та згадок (подекуди непрямих) про відповідні історичні події.

У ході педагогічної практики було підтверджено дидактичний потенціал автентичного історико-художнього літературного твору: з одного боку, він відображає певний історичний період та культурно специфічні моменти лінгвокультури; з іншого, виступає соціокультурним феноменом, презентуючи специфіку та мову цієї ж лінгвокультури.

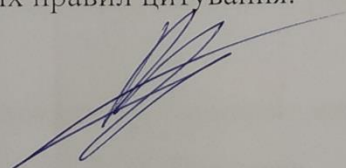
Педагогічна практика допомогла встановити, що актуальність проблем, які висвітлюються історико-художнім жанром, у поєднанні із персоналізованою історією вигаданого персонажа сприяють ефективнішому засвоєнню інформації та заохочують учнів до подальшого вивчення мови, якою був написана книга.

Окресливши методичні блоки роботи з ІХЛТ та критерії їх відбору, було продемонстровано поетапність запровадження матеріалу у ході занять, що передбачає організацію як класної так і домашньої роботи учнів із текстом.

Аналіз задіяних прийомів продемонстрував раціональність використання ІХЛТ на уроках іноземної мови з метою підвищення не лише навичок іншомовної компетенції, але й історичної свідомості учнів, розвитку соціальних цінностей, громадянської позиції.

У ході написання бакалаврської роботи були виконані усі поставлені на початку роботи завдання, мету дослідження вважаємо досягнутою. Перспективним вважаємо подальший аналіз літературних жанрів з метою розширеного використання автентичних творів на заняттях з іноземної мови зокрема в умовах дистанційної організації навчання.

Я, *Вернидуб Ганна Сергіївна*, своїм підписом засвідчую, що моя бакалаврська робота «*Літературні твори як засіб навчання іноземним мовам*» виконана з дотриманням усіх вимог до наукової етики та поваги до інтелектуальних надбань, самостійно та індивідуально. Під час написання роботи я дотримувалась принципів академічної доброчесності та несу відповідальність за порушення загальноприйнятих правил цитування.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусів С. Український історичний роман : Онтологія та типологія жанру / С. Андрусів // Artline. - 1997. – No 4. – С. 36 – 37.
2. Воронкова Н. Можливості застосування різних видів інтерпретації художнього тексту при навчанні іноземній мові [Електронний ресурс] / Н. Воронкова. – Режим доступу : [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/Nzs_2010_89\(2\)__68.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/Nzs_2010_89(2)__68.pdf). - (02.05.2020).
3. Ковалів Ю. І. Література / Ю. І. Ковалів // Літературознавча енциклопедія : у 2 т. - Київ : ВЦ «Академія», 2007. - Т. 1 : А - Л. - С. 564-565.
4. Липчик Д. Авторское право и смежные права / Д. Липчик // М. : Ладомир; Издательство ЮНЕСКО, 2002. - 794 с.
5. Ляшов Н. М. Жанрові особливості історичного роману: історико–літературний дискурс [Електронний ресурс] / Н. М. Ляшов. – Режим доступу : https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/fil_2008_1_2/2008-26-06/lyashov.pdf. - (04.05.2020).
6. Ніколенко О. Теорія та історія роману / О. Ніколенко // Всесвітня література. - 2007. – No1. – С. 22 – 26.
7. Пахомова Т. О. Читацька компетентність у процесі вивчення іншомовних художніх текстів [Електронний ресурс] / Т. О. Пахомова. – Режим доступу : <https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/132-136.pdf>. - (18.05.2020).
8. Попроцька О. Лінгвокраїнознавчий підхід до вивчення іноземної мови у вітчизняній школі / О. В. Попроцька. // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – No 9 (220). - Ч. III. - 2011. - С.111-114.
9. Ali S. (1993). The reader-response approach : An alternative for teaching literature in a second language / S. Ali // Journal of Reading. – Issue 37(4). – 1993. – P. 288–296.

10. Atwood M. What is historical fiction? [Electronic resource] / M. Atwood. – Access mode : <https://www.masterclass.com/articles/what-is-historical-fiction-definition-of-the-historical-fiction-genre-and-tips-for-writing-your-historical-novel#what-is-historical-fiction>. – (23.05.2020).
11. Augustyn A. Historical Novel [Electronic resource] / A. Augustyn // Encyclopaedia Britannica . - Access mode : <https://www.britannica.com/art/historical-novel>. – (06.06.2020).
12. Baurain B. Small group multitasking in literature classes / B. Baurain // ELT Journal. – Issue 61(3). – 2007. – P. 237–245.
13. Bean T. W. Developing students' critical literacy: Exploring identify construction in young adult fiction / T. W. Bean, K. Moni // Journal of Adolescent and Adult Literacy. - Issue 46. – 2003. – P. 638–648.
14. Bobkina J. Exploring the implementation of effective practices in a context of critical literacy pedagogy [Electronic resource] / J. Bobkina. – Access mode : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134497.pdf>. – (25.05.2020).
15. Brumfit C. Literature and language teaching / C. Brumfit, R. Carter. – Oxford : Oxford University Press, 1986. – 289 p.
16. Burke S. J. Is literature language? or Is language literature? / S. J. Burke // Literature and Language Teaching. - Oxford : Oxford University Press, 1987. – P. 171-176.
17. Collie J. Literature in the Language Classroom / J. Collie, S. Slater. – Cambridge University Press, 1987. – 233 p.
18. Coughler E. Great historical fiction characteristics from where I sit [Electronic resource] / E. Coughler. – Access mode : <https://elainecoughler.wordpress.com/2012/04/24/7-great-historical-fiction-characteristics-from-where-i-sit/>. – (23.05.2020).
19. Duff A. Literature (Resource Books for Teachers) / A. Duff, A. Maley. – Oxford : Oxford University Press, 2007. – 184 p.

20. Duke N. K. Effective practices for developing reading comprehension / N. K. Duke, P. D. Pearson // *Journal of Education*. - Issue 189(1/2). – 2008. – P. 107–122.
21. Durant A. Designing groupwork activities : A case study / A. Durant. – Oxford : Oxford University Press, 1996. - P. 65–88.
22. Ensslin A. Literary hypertext in the foreign language classroom : A case study report / A. Ensslin // *Language Learning Journal*. – Issue 33. – 2006. P. 13–21.
23. Freire P. Pedagogy of the oppressed / P. Freire // Trans. R. Ramos. - New York, NY: Continuum, 1970. – 233 p.
24. Gajdusek L. Literature and critical thinking in the composition classroom / L. Gajdusek, D. Van Dommelen. – 1993. – P. 197–217.
25. Hoecherl-Alden G. Connecting language to content: second language literature instruction at the intermediate level / G. Hoecherl-Alden // *Foreign Language Annals*. – Issue 39(2). – 2006. – P. 244–254.
26. Jackstädt H. Encounters : The virtual in search of the intercultural / H. Jackstädt, A. Müller-Hartmann // *Action research*. - Alexandria, VA : TESOL, 2000. – P. 117–128.
27. Kramsch C. The cultural component of language teaching. Language / C. Kramsch // *Culture and Curriculum*. - Issue 8(2). – 1995. – P. 83–92.
28. Lao C. Y. The impact of popular literature study on literacy development in EFL : More evidence for the power of reading / C. Y. Lao, S. Krashen // – *System*, - Issue 28(2). - 2000. – P. 261–270.
29. Lazar G. Literature and Language Teaching : A Guide for Teachers and Trainers / G. Lazar. – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – 267 p.
30. Literature [Electronic resource] // Collins Dictionary. - Access mode : <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/literature>. – (06.06.2020).
31. Literature [Electronic resource] // Oxford Learner’s Dictionary. – Access mode : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/literature?q=literature>. – (06.06.2020).

32. Meenakshi R. *English Language Teaching* / R. Meenakshi. – India : Atlantic Publishing, 2005. – 240 p.
33. Morrison T. *The Bluest Eye* / T. Morrison. – Random House Inc., 2007. – 220 p.
34. Parkinson B. *Teaching Literature in a Second Language* / B. Parkinson, H. R. Thomas. – Edinburgh : Edinburgh University, 2000. – 201 p.
35. Rossner R. *Talking shop : H. G. Widdowson on literature and ELT* / R. Rossner. - *ELT Journal*. - Issue 37(1). – P. 30-35.
36. Sage H. *Incorporating Literature in ESL Instruction* / H. Sage. - New Jersey : Prentice-Hall Inc., 1987. – 99 p.
37. Scott W. R. *Institutional Theory : Contributing to a Theoretical Research Program* / W. R. Scott. – Stanford : Stanford University Press, 2004. – 278 p.
38. Sell R. D. *Literature throughout foreign language education : The implications of pragmatics* / R. D. Sell // *Review of English Language Teaching*. – Issue 5(1). - P. 40-73.
39. Shin J. *The Use of Historical Fiction in the Language Classroom: A Pedagogical Proposal for Teachers of English* / J. Shin // *TESOL Journal*. – Issue 9(1). - P. 45-62.
40. Stone S. *Deepening Fiction: A Practical Guide for Intermediate and Advanced Writers* / S. Stone, R. Nyron. - Pearson/Longman, 2005 – 431 p.
41. Stotsky S. *Academic guidelines for selecting multiethnic and multicultural literature* / S. Stotsky // *English Journal*. - Issue 83 (2). – 1994. – P. 27–34.
42. Tegmark M. *Studying fictional representations of history in the L2 classroom* / M. Tegmark // *L2 Journal*. - Issue 4(1). – 2012. – P. 21–36.
43. Thompson C. *Critical literacy and text selection in English for academic purposes courses* / C. Thompson. – *Prospect*. - Issue 15(2). – 2000. – P. 39–47.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

“W” (Who? Where? When?)

1. Where did the Great Depression start?

Africa

America

China

Great Britain

2. When did the Great Depression take place in the USA?

1930s

1945s

1955s

1920s

3. When there was the Black Tuesday?

1929

1930

1931

1933

4. Who said it: "These are days when many are discouraged. In the 93 years of my life, depressions have come and gone. Prosperity has always returned and will again."?

Tonny Morrison

John D. Rockefeller

John Maynard Keynes

Anna J. Schwartz

5. Where was the most agricultural region in 1920s in the USA?

North

East

West

South

6. Who was working in the most agricultural region in the USA?

Latino-Americans

Mexican-Americans

African-Americans

Canadians

7. Who used the possibility to migrate to the North in 1925 in the USA?

Latino-Americans and Mexican-Americans

African-Americans and Canadins

African-Americans and Mexican-Americans

Latino-Americans and Canadians

8. Who implemented the hard slavish system for black Americans in 1930 in the East America in?

Jim Crow

Herbert Clark Hoover

Barack Hussein Obama II

9. Who was the first black American republican taken in the Congress?

Martin B. Madden

Oscar de Priest

Barack Obama

Arthur W. Mitchell

10. Who had jobs during the Great Depression mostly?

Clerical, sales, and related workers

Skilled workers and supervisors

Semiskilled workers

Unskilled workers

11. Where was the average life expectancy of blacks fifteen years shorter than that of whites in the USA in the period of the Great Depression?

North

East

West

South

12. Who was known as the "master of reconciliation," and retained the support of southerners in the United States?

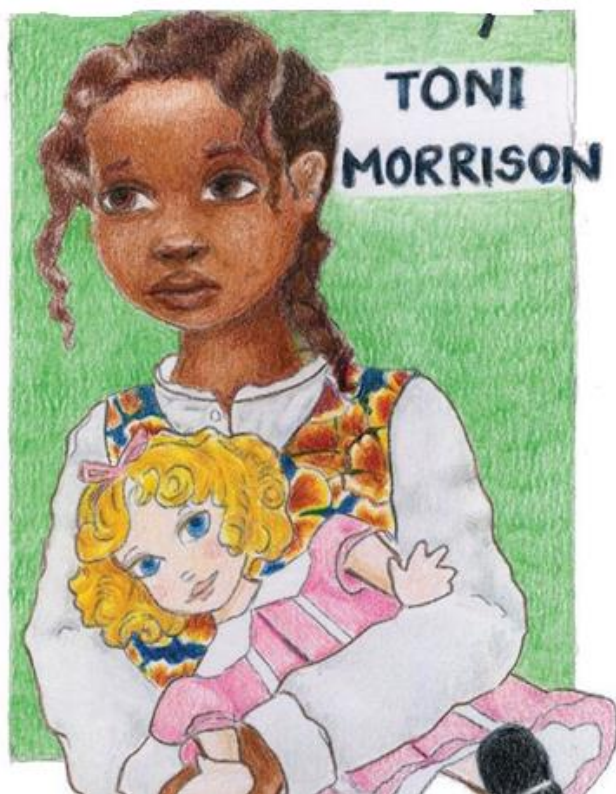
Herbert Clark Hoover

Franklin Delano Roosevelt

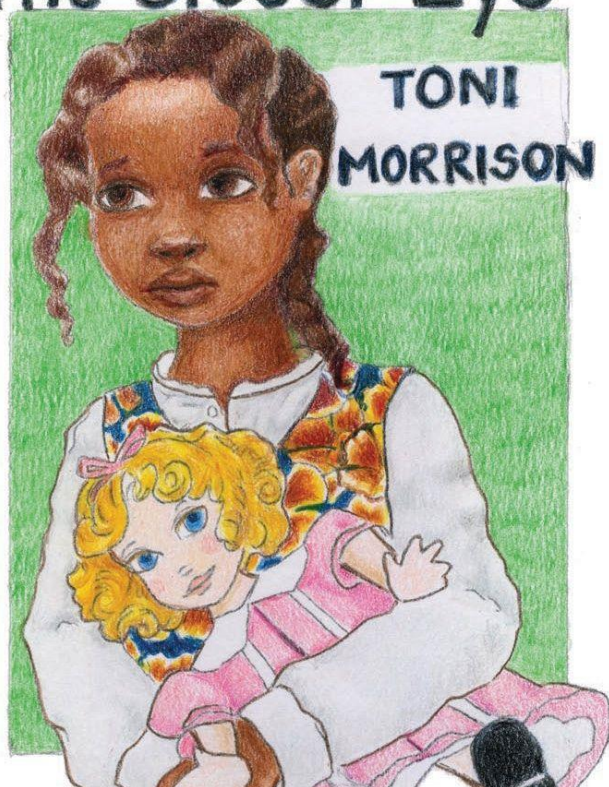
John Nance Garner

John Calvin Coolidge Jr.

ДОДАТОК Б



The Bluest Eye



ДОДАТОК В***Типові питання до прочитаної частини ІХЛТ:***

1. *How does the narrator feel about her dolls? Explain why.*
2. *When was Pauline really happy?*
3. *How is Mr. Henry described?*
4. *How does Mr. Henry talk about Poland's and Maginot Line's visit to Claudia and Freida?*
5. *How does Mrs Breedlove's treatment of Pecola influence to her odiousness?*
6. *How did the Fishers feel relate to Pauline? Why?*
7. *Pecola asks Marie why she has so many boyfriends. What is Pecola's aim of asking this?*

ДОДАТОК Г

*Типові завдання за ІХЛТ для розвитку мовної та мовленнєвої компетенцій***1. Complete the following sentences:**

- a. *Pecola is a shy little girl who lives in poorness and whose parents are*
_____.
- b. *Pecola's dream is* _____.
- c. *Pauline now works as* _____ *for a rich* _____ *family.*
- d. *After raping Pecola a second time, her father*
_____.
- e. _____ *are the only two in the community that*
hope for _____ *to survive.*
- f. *Claudia and Frieda give up the money they had been saving*
to _____, *instead planting marigold seeds.*
- g. *Claudia used Pecola as* _____ *to make themselves feel*
_____.

2. Fill the gaps in the text:

Near the beginning of _____, the Williamses discovered, from returning neighbors and kin, the possibility of living better in another place. In shifts, lots, batches, mixed in with other families, they migrated, in six months and four journeys, to _____, where there were mines and millwork.

In Kentucky they lived in a real town, ten to fifteen houses on a single street, with _____. _____ *found a five-room frame house for their family. The yard was bounded by _____ against which _____ mother planted flowers and within which they kept a few chickens. Some of her brothers joined _____, one sister died, and two _____, increasing the living space and giving the entire Kentucky venture a feel of luxury. The relocation was especially comfortable to Pauline, who was old enough*

to _____. Mrs. Williams got a job _____ for a white minister on the other side of town, and Pauline, now the oldest girl at home, took over the care of _____. She kept the fence in repair, pulling the pointed stakes erect, securing them with bits of wire, collected eggs, swept, cooked, washed, and minded the two younger children—a pair of twins called _____, who were still in school. She was not only good at _____, she enjoyed it. After her parents left for work and the other children were at school or in mines, the house was quiet. _____ both calmed and energized her. She could arrange and clean without interruption until two o'clock, when _____ came home.

3. Fill in the blanks with appropriate words

To stare at // to pick up // to run into // to slam shut // to pull toward // to spin around // to grab for

- a. I _____ the pants with two fingers.
- b. I _____ her face and succeeded in scratching her nose.
- c. Mama _____ the window _____ and came running out the back door.
- d. She grabbed Pecola and _____ her _____ to make her fall.
- e. Then she _____ both of them _____ her, their heads against her stomach.
- f. We could hear water _____ the bathtub.
- g. Frieda _____ the tops of the trees.

4. Read the passage aloud and translate it.

Then Pecola asked a question that had never entered my mind. "How do you do that? I mean, how do you get somebody to love you?" But Frieda was asleep. And I didn't know.

Why does the author use the Past Perfect tense in the first sentence?

What will we get when we change this tense on the Past Simple?

How will the translation change after this?"

What the equivalents of "get" do you know?

ДОДАТОК Д

Приклад виконаного завдання «Муха на стіні»

“So when I think of autumn, I think of somebody with hands who does not want me to die.”

Pecola was ill. Her mother was not talking to her. Her mother’s anger humiliated Pecola. Mother’s words chafed her cheeks, and she was crying. Pecola did not know that she was not angry at her, but at her sickness. It was a productive and fructifying pain for Pecola. Love, thick and dark as Alaga syrup, eased up into that cracked window. She could smell it sweet everywhere in that house. It stuck, along with her tongue. It coated her chest, along with the salve, and the clear, sharp curves of air outlined its presence on her throat. And in the night, when her coughing was dry and tough, feet padded into the room, hands repinned the flannel, readjusted the quilt, and rested a moment on her forehead.

ДОДАТОК Е

Приклад виконаного завдання «Лист про допомогу»

I'm Pecola. I live in the time of the Great Depression, and black Americans in the South are used as labor. Due to my mannerisms and dark skin, I'm consistently regarded as "ugly". My parents are constantly fighting, both verbally and physically. My parents, Cholly and Pauline struggle as African Americans in a largely White Anglo-Saxon Protestant community. Drunk Cholly rapes me. After raping me a second time, he flees, leaving me pregnant.

I ask people to be kind. Do not look at skin color when you are thinking of helping someone. Appreciate people for their actions and warmth, and not for appearance and stereotypes. That's how it is with me. I ask God for blue eyes, so as not to stand out from the crowd and be at least someone beloved. I ask for help not for myself, but for my son, abandoned by the father-rapist. After all, if society does not accept me as I am, I cannot give him anything for a normal life in this evil world.