

MONOGRAFIA
POKONFERENCYJNA

SCIENCE,
RESEARCH, DEVELOPMENT #27

PHILOLOGY,
SOCIOLOGY AND CULTUROLOGY

Krakow

30.03.2020 - 31.03.2020

U.D.C. 316+8.2+8.1.1.1.1.1 +8.0.1.8+082

B.B.C. 94

Z 40

Zbiór artykułów naukowych recenzowanych.

(1) Z 40 Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii.

(30.03.2020) - Warszawa, 2020. - 68 str.

ISBN: 978-83-66401-43-3

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103

e-mail: info@conferenc.pl

Wszelkie prawa autorskie zastrzeżone. Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane. Wszelkie prawa do artykułów z konferencji należą do ich autorów.

W artykułach naukowych zachowano oryginalną pisownię.

Wszystkie artykuły naukowe są recenzowane przez dwóch członków Komitetu Naukowego.

Wszelkie prawa, w tym do rozpowszechniania i powielania materiałów opublikowanych w formie elektronicznej w monografii należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

W przypadku cytowań obowiązkowe jest odniesienie się do monografii.

Publikacja elektroniczna.

«Diamond trading tour» ©

Warszawa 2020

ISBN: 978-83-66401-43-3

Redaktor naukowy:

W. Okulicz-Kozaryn, dr. hab, MBA, Institute of Law, Administration and Economics of Pedagogical University of Cracow, Poland; The International Scientific Association of Economists and Jurists «Consilium», Switzerland.

KOMITET NAUKOWY:

W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), dr. hab, MBA, Institute of Law, Administration and Economics of Pedagogical University of Cracow, Poland; The International Scientific Association of Economists and Jurists «Consilium», Switzerland;

С. Беленцов, д.п.н., профессор, Юго-Западный государственный университет, Россия;

Z. Ćekerevac, Dr., full professor, «Union - Nikola Tesla» University Belgrade, Serbia;

Р. Латыпов, д.т.н., профессор, Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), Россия;

И. Лемешевский, д.э.н., профессор, Белорусский государственный университет, Беларусь;

Е. Чекунова, д.п.н., профессор, Южно-Российский институт-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, Россия.

N. Yuriychuk, Ph. D in Pedagogics, Assistant Professor, Assistant Professor at the Chair for Ukrainian Linguistics and Methods of Education SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical Hryhorii Skovoroda University», Ukraina

KOMITET ORGANIZACYJNY:

A. Murza (Przewodniczący), MBA, Ukraina;

A. Горохов, к.т.н., доцент, Юго-Западный государственный университет, Россия;

A. Kasprzyk, Dr, PWSZ im. prof. S. Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Polska;

A. Malovychko, dr, EU Business University, Berlin – London – Paris - Poznań, EU;

S. Seregina, independent trainer and consultant, Netherlands;

M. Stych, dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska;

A. Tsimayeu, PhD, associate Professor, Belarusian State Agricultural Academy, Belarus.

I. Bulakh PhD of Architecture, Associate Professor Department of Design of the Architectural Environment, Kiev National University of Construction and Architecture

Recenzenci:

L. Nechaeva, PhD, Instytut PNPU im. K.D. Ushinskogo, Ukraina;

М. Ордынская, профессор, Южный федеральный университет, Россия.

**ТРАГІЗМ БУТТЯ ОСОБИСТОСТІ В ПОЕТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ
УКРАЇНКИ ТА ЛІНИ КОСТЕНКО**

Козубенко Л.М. 5

**ТРАДИЦИОННЫЕ СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В ЗЕРКАЛЕ
АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Пин О.Л. 10

SYSTEMATICITY AS THE MAIN PRINCIPLE OF LANGUAGE LEARNING

Ivasiuk O.V. 31

**NARRATIVE TECHNIQUES ENHANCING EMOTIVENESS IN MODERN
ENGLISH SHORT PROSE**

Mikula O.I. 33

MACHINE TRANSLATION THEORY FUNDAMENTALS

Shevchuk T.R., Yasinska O.V. 40

**ПЕРСОНІФІКАЦІЯ ТА ЇЇ РІЗНОВИДИ В РОМАНАХ ШАРЛОТТИ
БІНГХЕМ**

Гайденко Ю. О. 42

**ОСОБИСТІ СТРАТЕГІЇ ЯК СКЛАДОВА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

ЛевицькаЛ., МикиткаЛ., КомарР. 44

**QR-CODE IN THE LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE
AND LITERARY READING: A PRACTICAL ASPECT**

Lavrenova M., Fentsyko. 50

**AFORYZMY JAKO ŚRODEK PROMOCJI WARTOŚCI UNIWERSALNYCH
W POWIEŚCI KORNELA MAKUSZYŃSKIEGO „AWANTURA O BASIĘ”**

Pietruszka L. 54

**«I HAVE A DREAM» BY MARTIN LUTHER KING:
TOOLS FOR A BRILLIANT SPEECHWRITING**

Shushkivska A. 61

COMMUNICATIVE METHOD IN TEACHING READING

Lomakina L.V. 63

ТРАГІЗМ БУТТЯ ОСОБИСТОСТІ В ПОЕТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ ТА ЛІНИ КОСТЕНКО

Козубенко Л.М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»

У статті досліджується концепція трагічного буття людини в поетичних творах Лесі Українки та Ліни Костенко; аналізуються особливості мистецького таланту поетес в реалізації цієї проблеми

Ключові слова: трагізм, буття, особистість, творчість, образ, твір.

Keywords: tragedy, being, personality, creativity, image, work.

Покоління Лесі Українки та Ліни Костенко пережило найтрагічніші моменти людської та української історії, тому їхня поетична творчість, по суті, була тематично запрограмована і важливими подіями свого часу, і складною біографією самих поетес.

Творче життя Лесі Українки та Ліни Костенко сформувалося не лише під впливом суспільно-політичних умов життя країни, але й стало внутрішнім відкриттям, осягненням наболілої співвідповідальності за злочини минулого суспільства. Моральний чинник став першопричиною духовного бунту письменниць.

Своєрідне і неповторне світовідчуття і світосприйняття поетес сформувалося під впливом естетичних цінностей їхнього найближчого оточення, тому визначається масштабністю мислення, інтелектуалізмом, філософською заглибленістю на рівні осмислення сенсу життя, глибоким неприхований критицизмом, прагненням

подолати примітивні та усталені стереотипи мислення [4, с. 123]. Тому їхня поезія – багатоаспектна, має розгалужену, непересічну проблематику: духовності Всесвіту та конкретної людини, голоду, геноциду та репресій, національної свідомості та гідності, ревізії думок щодо всього українського (історії, культури), рідної мови, батьків та дітей, моралі, людського щастя, любові.

У своїх творах Леся Українка та Ліна Костенко з позиції загальнолюдської правди, а не приватного бачення проблем осмислювали сувору дійсність і царської і радянської колонізаторських системи, трагізм життя людської особистості в умовах нищення її рідної духовної культури.

У дегуманізованому суспільстві, якщо скористатися термінологією М. Гайдеггера – людина перестає бути особистістю і перетворюється в якість «воно». Вона спиняється у стані так званого «негативного екстазу», забу-

ває себе, втрачає своє обличчя: вона більше – не особистість, а річ в руках людини влади [2, с. 205]. Леся Українка та Ліна Костенко, опрацьовуючи мотив існування людини у колоніальному світі, зосереджують увагу навколо питання збереження людиною свого внутрішнього світу, духовності, культури, моралі.

У Лесі Українки:

Нема в нас, браття, ні зради лихої,
Ні кривди ми не боїмось,
Знамено держімо правди святої,
На зраду ми не піддаємось [6, с. 45]

У Ліни Костенко:

І виростають покоління
котрі не чули тишини
О найстрашніше з літочислень –
війна війною до війни!
І вже новітні канібали
і втрат людських не одридат
Що вберегли ми
що надбали
щоб дітям в спадок передать? [3, с.

34]

Естетичне – це загальнолюдська цінність. Саме естетичне відношення дозволяє людині засвоїти певний соціально-культурний досвід в особистісних духовно-культурних формах та винести з нього загальнолюдське. Без естетичного твір позбавляється художності, стає ілюстративним, декларативним, руйнується художній образ [1, с. 35].

Естетична цінність творів Лесі Українки та Ліни Костенко визначається, перш за все, суспільною вагою тематики та проблематики, психологічною переконливістю, гостротою,

динамізмом думки, багатством мовних засобів, гострою сюжетною проблемою вибору: творити – чи вбити в собі митця; загубитися в бездушному світі – боротися, відстоювати свої естетичні уподобання, духовно рости. Поетеси провокують свого героя на думки, що часто мають суперечливий характер. Це вимагає від читача напруженості, активності мислення.

Кожний художній твір має своїм завданням вплив на читача. Простором для читацького усвідомлення змісту твору є не лише увесь земний світ, але й світ вічного і безконечного людського Духу, який стверджується через страждання. Посилаючись на думки В. Франкля, що «найтяжчі навіть межові ситуації» життя дають людині вирости духовно понад себе саму...Тільки дехто може перетворити важкі душевні переживання на перемогу і перетворити своє знищене життя на внутрішній тріумф, – ми утверджуємо гуманну точку зору на Світ загалом: «Душа, яка не знала страждань, рідко розкривається для добра. Здебільшого вона лишається в полоні егоїзму» [2, с. 53].

Леся Українка та Ліна Костенко обирають такі прийоми художнього зображення переживань ліричних героїв, що дозволяють, з одного боку, показати етапи становлення і зміцнення духу особистості, а з іншого – створюють поетичне художнє тло свого часу з усіма його негативними впливами на людину.

Так, у поезії Лесі Українки «Досвітні вогні» лірична героїня намагається

протистояти царській колонізаторській системі, закликати інших до боротьби, активної життєвої позиції:

Вставай, хто живий, в кого думка повсталала!

Година для праці настала!

Не бійся досвітньої мли, –

Досвітній вогонь запали,

Коли ще зоря не заграла [6, с. 68].

Як бачимо, у цьому творі яскраво простежується мотив трагізму існування свідомої і тверезо мислячої людини в добу фізичного та духовного закріпачення її народу, тому особистість бере на себе функцію бунтівника, пробуджувача мас. Кожен повинен стати на захист своєї країни, відродити дух перемоги, усвідомити себе патріотом.

У поезії Ліни Костенко «Страшний калейдоскоп» лірична героїня намагається протистояти більшовицькій колонізаторській системі, а також руйнації світової системи, пов'язаної з розповсюдженням зброї, насильства:

Страшний калейдоскоп: в цю мить десь хтось загинув.

В цю мить. В цю саму мить. У кожному із хвилин.

Розбився корабель. Горять Галапагоси.

І сходить над Дніпром гірка зоря-полин.

Десь вибух. Десь вулкан. Руйновище. Загида.

Хтось цілиться. Хтось впає. Хтось просить: «Не стріляй!» [3, с. 47].

Трагедія України, українців у контексті світових катаклізмів набуває особливого масштабного розмаху. Оповідуючи про Чорнобильську тра-

гедію («сходить над Дніпром гірка зоря-полин»), Ліна Костенко увиразнює її образом світової трагедії («горять Галапагоси», «десь вибух»). У аналізованому творі яскраво простежується мотив трагізму існування людини в добу світового насильства, конфронтацій, війн, тому особистість бере на себе функцію не бунтівника, а рупора. Кожен повинен стати на захист не лише своєї країни, відроджуючи духовність співвітчизників, а й інших країн світу.

Письменниці у своїх творах намагаються показати, як нарешті українці в образах ліричних героїнь починають усвідомлювати себе великим нездоланим народом. Ця ідеологема походить у власне мистецьку площину поезій Лесі Українки та Ліни Костенко, зокрема в поетику творення образів. Ліричні героїні – це люди, які занадто гостро відчують свою національну приналежність, їм болить доля України та Людства загалом [5, с. 127]. Їхні образи – це художнє втілення ідеалу гордої і сильної духом людини сумління зі своїми прагненнями утвердити себе, не загубитись у світі облудних ідей царського та радянського тоталітаризму.

Естетична система поезій Лесі Українки та Ліни Костенко формує естетичний ідеал – ідеал незалежної, сильної особистості, яка, страждаючи, протистояла на рівні власної духовності, внутрішньої свободи дегуманізованому світу колоніалізму.

Таким чином, у творах Лесі Українки та Ліни Костенко яскраво проглядається мотив трагізму буття особистос-

ті в добу колоніалізму. Їхні ліричні героїні як високо духовні особистості беруть на себе функцію бунтівників (Леся Українка), рупорів (Ліна Костенко), вважаючи, що кожен повинен стати на захист не лише своєї країни, відроджуючи духовність співвітчизників, а й інших поневолених країн світу. Поетеси наважуються відкрито говорити про національні проблеми в українському суспільстві, виводячи ці проблеми з політичної площини в літературну. Такий підхід допоміг ослаблювати царсько-імперську та радянсько-більшовицьку тоталітарні епохи, оновляти концепцію українського національного самовідродження, відновлювати шляхи пошуку здобуття державності. У поезії Лесі Українки лірична героїня намагається протистояти царській колонізаторській системі, закликає інших до боротьби, активної життєвої позиції. У творах Ліни Костенко лірична героїня протидіє більшовицькій колонізаторській системі, а також руйнації світової системи, пов'язаної з розповсюдженням зброї, насильства.

Зважаючи на зазначене, варто зробити такі висновки:

Хоча дослідження життєвого та творчого шляху Лесі Українки та Ліни Костенко здійснювалося науковцями в різних аспектах, усе ж варто зазначити, що про них, як українських письменниць, написано мало. Проте результати осмислення поетичного доробку засвідчують, що кожен етап його вивчення вносить корективи, розширюючи горизонти бачення їх-

ньої творчості. Поза увагою залишилася проблема художнього втілення концепції особистості у поезіях Лесі Українки та Ліни Костенко.

В основі концепції особистості (людини) лежать уявлення письменника про все, що складає і оточує людину: людина, її існування, її стосунки зі світом, суспільством, її свобода, майбутнє, зв'язок з історією. Зображення в літературі суспільства і тих процесів, які в ньому відбуваються, завжди співвідноситься із зображенням людини. Художня концепція людини акумулює в собі естетичний ідеал, сприйняття митцем соціальних і біологічних ознак людини та його ставлення до персонажів, вибір ним героїв, принципів її способів їх зображення.

У поезії Лесі Українки та Ліни Костенко наявний тип активної жінки сильної волі, яка прагне самостійно долати перешкоди і змінювати дійсність. У творах Лесі Українки переважно презентується ідеальна жінка, а у поезіях Ліни Костенко – реальна, інтереси якої зумовлені життям. Вона виступає носієм традиційних моральних цінностей, що зумовлюють сутність жіночої ідентичності – прагнення до кохання.

У поетичні творчості Лесі Українки та Ліни Костенко поет (поетеса) мислиться свідомою і дієвою особистістю. Інтерпретуючи образ поета, Леся Українка та Ліна Костенко акцентують на думці, що поет народжується, щоб бути одвертим, щоб, коли болить, – кричати від болю, коли радість – щасливим сміхом радувати землю.

Отже, мотив трагізму буття особистості у творах Лесі Українки та Ліни Костенко яскраво проглядається у їхніх поетичних творах. У аналізованих творах лірична героїня (авторка) як високо духовна особистість бере на себе функцію бунтівника (Леся Українка), рупора (Ліна Костенко), вважаючи, що кожен повинен стати на захист не лише своєї країни, відроджуючи духовність співвітчизників. У поезії Лесі Українки лірична героїня намагається протистояти царській колонізаторській системі, закликати інших до боротьби, активної життєвої позиції. У творах Ліни Костенко лірична героїня протидіє більшовицькій колонізаторській системі, а також руйнації сві-

тової системи, пов'язаної з розповсюдженням зброї, насильства.

Література

1. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури: Підручник. Київ: Либідь, 2001. 488 с.
2. Зарубежная критика и теория литературы XIX–XX вв.: Трактаты, статьи, эссе. Москва: Из-во МГУ, 1987. 510 с.
3. Костенко Л. Сад нетанучих скульптур. Київ: Радянський письменник, 1987. 208 с.
4. Кухар-Онишко О. С. Індивідуальний стиль письменника: генезис, структура, типологія. Київ: Вища школа, 1985. 173 с.
5. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі. Київ: Либідь, 1999. 447 с.
6. Українка Леся. Лірика. Драми. Київ: Дніпро, 1986. 415 с.

ТРАДИЦИОННЫЕ СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В ЗЕРКАЛЕ АГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Пин О.Л.

ГБОУ школа №135 с углубленным изучением английского языка
Выборгского района Санкт-Петербурга

Ключевые слова: воспитание, методика английского языка, чтение, воспитывающая функция обучения,

Ни для кого не является секретом сложное состояние современного общества. Затяжные и труднопреодолимые кризисы наблюдаются во многих сферах жизни. Но, по моему глубокому убеждению, их первопричиной является кризис нравственности. Впрочем, в этом убеждении я не одинока. Вот мнение известного московского педагога Евгения Ямбурга: «Слов нет, современные сложнейшие информационные, технологические, финансовые и другие системы для своего успешного функционирования требуют мастерства, быстроты реакций, вышколенности и точности. Однако при внимательном рассмотрении оказывается, что в конечном итоге даже прагматические доблести зиждутся на глубоких ценностных основаниях, без которых при любой обученности мы рискуем многим - вплоть до технологических катастроф типа Чернобыля, ибо элементарная безответственность, приводящая к ним - не что иное, как сигнал, говорящий о несформированности ценностных оснований личности». Однако, увы, в перестроечный период перед школой по большому счету не ставили воспитательных задач, видя миссию педагога лишь в передаче определенной суммы знаний в предметной области. Во ФГОС второго поколения предпринята попытка официально вменить воспитательную деятельность в обязанность учителю и регламентировать ее; описаны метапредметные и личностные результаты обучения на каждом возрастном этапе; однако на практике, увы, все нередко сводится к формальному исполнению директив, ибо педагогический процесс, как и любое творчество, с трудом поддается регламентации. Кроме того, школе, мягко говоря, нелегко организовывать воспитательный процесс в условиях неопределенности национальной идеи и социального заказа на воспитание, порой не просто без поддержки, а вопреки деятельности других социальных институтов (к примеру, тех же СМИ). Так что вопрос воспитания в школе по-прежнему остается открытым.

Немаловажна также правильная постановка задачи - необходимо почувствовать, какие именно ценностные ориентации помогут сегодняшнему школьнику быть Человеком с большой буквы в XXI веке. Мне представляется, что одним из приоритетных направлений должно быть укрепление института семьи. Еще

общественно-политические деятели Древнего Рима понимали и провозглашали, что благополучие государства формируется в колыбели. Сегодня также искусственно углубляемый разрыв поколений, нарушение преемственности и атомизация общества способствуют углублению кризиса не только в социальной, но и в экономической и даже политической сфере. Если же вдуматься в демографическую динамику человечества, станет очевидно, что отказ многих европейских государств от своего права провозглашать и активно насаждать традиционные семейные ценности, превратно понятая или доведенная до абсурда терпимость в вопросах нравственности (таких, например, как нетрадиционная сексуальная ориентация и аборты) и агрессивное отрицание права человека, в особенности ребенка, на защиту от разрушительной для психики информации, парадоксальным образом сочетающееся с принятием законов о такой защите, могут в не столь отдаленном будущем привести к вырождению и буквально физическому вымиранию Европы. В этом отношении, мне кажется, нам есть чему поучиться в странах Ближнего Востока, бывших азиатских и северокавказских республиках, где, не стесняясь и не боясь обвинений в нетерпимости, активно прививают молодежи общепринятый в данных культурах образ семьи, уважение к традиции и ее носителям – людям старшего поколения, трепетное и благоговейное отношение к материнству и детству. Если в самом ближайшем будущем не исправить положение в области семейной нравственности, соотношение рас на планете будет все больше и больше сдвигаться – и винить в этом будет некого, кроме себя самих.

Безусловно, мы все осознаем, что ключевую роль в формировании личности, и, в частности, ценностных установок в области семейной жизни, играет семья, (как говорил русский философ И.А. Ильин, «человек всегда остается представителем своей семьи, живым символом ее микроклимата») однако и мы, педагоги, не имеем права оправдывать свое бездействие сложностью задачи, хотя и понимаем, что даже младший школьник вольно или невольно оценивает каждое наше слово и действие по той шкале ценностей, которая ему привита в семье.

Сегодня мы с Вами, оставив в стороне формы, методы и технологии, относящиеся исключительно к воспитательной работе, поразмышляем о ее взаимосвязи с учебным процессом, вспомним такое незаслуженное забытое понятие, как воспитывающая функция обучения. В современных учебниках педагогики воспитание понимается как «процесс передачи опыта из поколения в поколение, направленный на формирование эмоционально-волевой, познавательно-мировоззренческой и действенно-практической сторон личности». При этом отмечается, что в состав содержания образования, кроме традиционно предусмотренных знаний, умений и навыков включаются также и элементы, отражающие опыт творческой деятельности и опыт личностного отношения к системе общественных ценностей. И все эти элементы передаются учащимся именно в про-

цессе обучения. «Передавая опыт эмоционально-ценностного отношения, педагог реализует воспитывающую функцию обучения». - считает О. С. Гребенюк. Сегодня цель воспитания формулируется как формирование у человека системы стержневых личностных отношений с объектами окружающего мира при гармоничном развитии эмоционально-волевой, познавательной-мировоззренческой и действенно-практической сторон личности.. Исходя из этого, реализацию воспитывающей функции обучения можно было бы определить как такую организацию учебного процесса, при которой наряду с передачей знаний, умений и навыков в предметной области ставятся и решаются задачи целенаправленного развития личности обучающихся в системе отношений с объектами окружающего мира. Или, выражаясь языком ФГОС второго поколения, такую организацию учебного процесса, которая предполагает целенаправленную и систематическую работу по достижению и контролю не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов обучения.

Если оставить в стороне такой важнейший, но практически не поддающийся учету и управлению инструмент воспитания, как ценностные установки и вообще личность самого, то наиболее эффективным из оставшихся способов реализации воспитывающей функции обучения мне видится изменение подходов к наполнению содержания образования. Воспитательный потенциал содержания образования заложен в его структуре. Формированию ценностных ориентаций способствует такая структура содержания образования, в которой, наряду с другими (знания; умения и навыки; опыт творческой деятельности), отражен эмоционально-ценностный компонент, предполагающий воздействие на эмоциональную сферу учащихся, ее развитие, формирование мотивации и системы ценностей. В свете сказанного одним из наиболее эффективных средств реализации воспитывающей функции обучения является работа с литературным произведением. Сам термин «воспитание» указывает на духовно-интеллектуальную пищу подрастающего поколения, напоминая известное изречение «Человек есть то, что он ест» - и в душевном смысле в первую очередь. Недаром система Селестена Френе, давшая жизнь технологии французских творческих мастерских, целиком базируется на работе с текстами – как авторскими, так и созданными самими учащимися. Анализ литературного произведения – благодатнейшая почва для самых разнообразных форм воспитания

Итак, воспитательные возможности работы с литературным произведением очевидны. Но как же реализовать воспитательный потенциал литературных произведений на уроках? Нас будет интересовать этот вопрос применительно к предмету «иностранному языку». Зинаида Горбенко отмечает, что «процесс обучения иностранному языку реализуется не только через традиционные: обучающую, воспитывающую и развивающую функции, но и личноно - формирующую и коммуникативную. При этом личноно - формирующая функция является инте-

класс	адаптация	Объем (стр.)	срок	Объем лексических единиц	Грамматические структуры	Тип чтения	Виды заданий
3	адаптированный	4	4 ч	~300	Present Simple, there is/there are, Present Continuous, has/have	экстенсивное, вслух	закрась картинку, наклей ответ, соедини линией, «Кто это скажет?», верно-неверно
5	адаптированный	10	2-3 ч	~450	Present Simple, Present Continuous, Past Simple, there was/there were		закрась картинку, верно-неверно, выбери ответ, восстанови логику событий, ответь на вопросы
6	адаптированный	30	5-8 ч	~600	Present Simple, Present Continuous, Past Simple, Present Perfect, Past Continuous, going to, comparatives	экстенсивное, молчаливое	верно-неверно, ответь на вопросы, восстанови логику событий, «Кто мог так сказать и почему?», перескажи
7	адаптированный	50	10-12 ч	~750	Present Simple, Present Continuous, Past Simple, Past Continuous, going to, Present Perfect, modal verbs, Future Simple, comparatives, Conditionals		ответь на вопросы, верно-неверно, восстанови логику событий, «Кто мог так сказать и почему?», придумай продолжение, перескажи,
8	с комментарием	70	15-18 ч	~900	Present Simple, Present Continuous, Past Simple, Past Continuous, going to, Present Perfect, modal verbs, Future Simple, comparatives, Conditionals, ways of expressing future, used to, past modals	интенсивное, вслух	восстанови логику событий, верно-неверно, ответь на вопросы, «Кто мог так сказать и почему?», перескажи, придумай продолжение, вырази знание новых слов, определи основную мысль текста
9	подлинник	~120	20-25 ч	≥1000	Present Simple, Present Continuous, Past Simple, Past Continuous, going to, Present Perfect, modal verbs, Future Simple, comparatives, Conditionals, ways of expressing future, used to/would, past modals, Present Perfect Continuous, Passive Voice	интенсивное, молчаливое	ответь на вопросы, придумай продолжение, восстанови логику событий, вырази значение новых слов, определи основную мысль текста и (не)согласись с ней, придумай свой рассказ по основной мысли

грирующей. Ведущей формой организации такого обучения является учебный диалог». Остановимся на этом несколько подробнее. Итак, первые несколько лет школьного обучения посвящены становлению личности через знакомство с лучшими образцами родной литературы. Основная задача данного периода – становление национально-культурной идентичности, приобщение к родной культуре и впитывание ценностного ядра. На этом этапе закладываются основы всех стержневых личностных отношений. Ребенок, не умеющий любить своих родителей, никогда не полюбит и никого другого – точно также человек, не воспитанный на знании, уважении и соблюдении традиций своей страны, хранении своего культурного наследия, станет либо космополитом, либо националистом, но только не тем честным, ответственным, компетентным и любящим представителем своей Родины в современном диалоге культур, которого нам всем хотелось бы видеть. Однако для полноценного развития личности сегодня одного погружения в собственную национально-культурную идентичность тоже недостаточно. Ребенок должен быть в состоянии с радостным изумлением повторить слова священника и психолога Бориса Ничипорова: «...но диво... Другие земли тоже становятся понятными, хотя они и не родные». Говоря языком более научным, подлинная укорененность в собственной национально-культурной идентичности должна помочь выработать не просто терпимость, но глубокое понимание и уважительное отношение к народам и культурам всех других стран. Для этого и предназначен следующий этап развития личности, когда в рамках учебного предмета «иностраный язык» ребенок знакомится с культурой, традициями, обычаями и ценностями страны изучаемого языка. И реализовывать эти задачи эффективнее всего можно именно через чтение литературных произведений.

Обозначим теперь функции художественной литературы и рассмотрим специфику их реализации при работе с произведениями на иностранном языке.

эстетическая (получение удовольствия от художественного мира, ритма, яркого образа, игры со словом) – реализуется только на старших этапах обучения. Научить получать эстетическое удовольствие от образов и ритмов речи, от авторского словотворчества на иностранном языке так же, как на родном – одна из непростых задач учителя иностранного языка.

гносеологическая (постижение общих закономерностей через описываемые частные случаи; освоение нового) – здесь акцент делается на постижение иностранного языка и особенно средств выразительности.

аксиологическая (становление системы ценностей через картины жизни и судьбы героев, пробуждение добрых чувств через эмоциональный отклик) – возможен и желателен сравнительный анализ русской системы ценностей с той, которая представлена в произведении.

Понятно, что в сегодняшнем разговоре нас будет интересовать, прежде всего, аксиологическая функция.

Хотелось бы также отметить, что именно англоязычная литература предоставляет особенно много возможностей для работы по становлению традиционных семейных ценностей, так как английское общество XVIII – начала XX века отличалось особой приверженностью традиционным идеалам семьи, которые в силу этого описаны и проповедаются во многих произведениях англоязычной классической литературы.

Итак, начнем наш более конкретный разговор с принципов выбора произведения. Бесспорно, для учащихся любого возраста и уровня знаний основную трудность при работе с иноязычным произведением составляет все – таки языковой барьер, который накладывает ограничения и на круг их чтения. Поэтому первым критерием при отборе произведения для урока иностранного языка является не содержание (как в случае с родной литературой), а посильность с точки зрения языка. Мы, например, не можем предложить ученикам 5 – 6 класса подлинный английский текст, сколь бы он ни был интересен и полезен им с содержательной точки зрения – они просто не поймут этого содержания и только потеряют всякое желание заниматься этим «непосильным» предметом. Но можем адаптировать его к уровню знаний учащихся, по возможности не теряя при этом содержания и постепенно подводя ребенка к чтению подлинника. [СЛАЙД 17] Вот как могла бы выглядеть такая адаптация сказки «Приключения Гулливера» (см. табл. 1)

Очевидно, что воспитывающая функция литературного произведения может быть реализована только при условии его правильного отбора.

В качестве возможных материалов для чтения Р. Дэй и Д. Бэмфорд предлагают - адаптированную литературу

- специальную литературу для обучения чтению на данном языке как родном
- сочинения самих учащихся
- газеты и журналы
- комиксы
- переводы с родного языка на изучаемый
- неадаптированную художественную литературу

Нас сегодня будут интересовать в первую очередь произведения художественной литературы, будь то адаптированные или нет.

Автор одной из концепций работы с литературным произведением Е.Д. Матрон выделяет следующие критерии отбора литературного произведения:

читабельность. Это означает, что текст должен быть понятен с первого медленного прочтения на 70-80%, иначе языковой барьер окажется тем препятствием, которое может отбить всякое желание читать, т.е. оказать, вместо позитивного, резко негативное влияние на мотивацию

преобладание описаний взаимодействия персонажей над авторскими рассуждениями

субъективная значимость с точки зрения содержания означает, что при чтении произведения у ребят возникают вопросы «Почему он/а так поступил/а? А каков я? Что бы я сделал/а? на его/ее месте?» и т.п., а это возможно, только если тематика и содержание произведения актуальны для учащихся.

объективная значимость подразумевает, что при чтении, анализе и интерпретации произведения могут быть поставлены и решены значимые проблемы.

возможность свободной независимой интерпретации с последующей дискуссией. Для этого произведение должно обладать нравственной значимостью, неоднозначностью и многослойностью смысла.

С точки зрения форм работы основное отличие будет состоять в том, что при изучении литературы на иностранном языке нам ни на каком уровне не удастся совсем уйти от «примитивного» чтения вслух рассматриваемого текста. Очевидно, что основой изучения произведений иноязычной литературы с точки зрения содержания будет сравнительный анализ; причем анализироваться должна как форма произведения (средства выразительности, подбор лексики и грамматических структур), так и его содержание.

Хотелось бы отдельно поговорить о таких двух нетрадиционных формах учебного процесса, как французские творческие мастерские и ролевые игры.

Итак, мастерские. Основной идеей, основополагающим принципом взаимоотношений учителя и учеников (в терминологии системы, мастера и участников) можно было бы назвать принцип ценностно-смыслового равенства, абсолютного невмешательства и максимальной свободы действий. М.Г. Ермолаева называет это идеей субъектности и указывает в качестве обеспечивающих её факторов на право выбора, самостоятельность и ответственность.

Одной из важнейших особенностей мастерских является требование абсолютной безоценочности. Столь же обязательным требованием является завершение любой мастерской рефлексией. Мастерские ценностных ориентаций имеют особое значение в воспитательном процессе в силу того, что сформированное отношение или позиция является их основным продуктом. В частности, мастерская ценностных ориентаций «Семья? Семья!», основанная на анализе «Кентерберийских рассказов» Чосера, предполагает самостоятельный выбор участниками ценностных ориентаций семейной жизни. Мастерские сотрудничества дают возможность диагностировать действующие семейные установки участников.

Ролевая игра имеет не только дидактическое, но и общекommunikативное и психолого-диагностическое значение, позволяет выявить жизненные установки и модели поведения. Свободная импровизация - это не интерпретация заданного, но созидание собственного текста в ходе исполнения. Ролевая

игра является одним из самых мощных средств становления коммуникативной культуры и реализует таким образом принцип единства обучения и воспитания. Немаловажно и то обстоятельство, что за последнее время ролевая игра доказала свою эффективность в работе, в том числе с учащимися начальной школы. Так, для любого возраста могут быть интерпретированы ролевые игры «Семейный ужин» или «День рождения». Их можно использовать как с диагностической, так и с коррекционной целью.

Проблема работы с литературным произведением всегда вызывала интерес у ученых и педагогов-практиков, которыми разработано множество технологий изучения литературного произведения.

Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Е. Д. Матрон предлагает следующую систему работы с литературным произведением: после выбора произведения учитель отбирает базовые объекты (подлежащие анализу отрывки текста). Работа начинается с первичного анализа. На следующем уроке предполагается работа методом инсценирования и драматизации. Продолжает работу метод выявления мнений. Далее используется метод ассоциаций (артефактов). Затем применяется метод ситуативных ролевых игр по моделям, предполагающий ролевые игры по воображаемым ситуациям. Далее применяется метод свободной импровизации по исходной ситуации. И, наконец, на завершающем этапе используется метод проблемных игр. Так, например, изучая повесть «Свидетель обвинения», можно выйти на ситуативную ролевую игру «Кристина встретила Леонардо в турагенстве» и проблемную игру «Убила или казнила?».

В 2005 году в издательстве Macmillan вышел УМК Macmillan Literature Guide for Russia - учебник для элективного курса по англоязычной литературе в 10 - 11 классах гуманитарного и лингвистического профиля. Автор УМК В. В. Копылова предлагает организовать данный курс как исторический обзор развития англоязычной литературы с более или менее подробным анализом отдельных произведений.

Совершенно иную технологию реализует творческая группа учителей английского языка гимназии №261 г. Санкт-Петербурга под руководством Н.Н. Варначевой. Они организуют в кабинетах библиотеку учебных изданий англоязычной литературы, представленную книгами максимально разнообразной тематики и различных уровней сложности, и дают каждому учащемуся возможность самостоятельно выбрать книгу для чтения - ибо считают, что только в этом случае чтение по-настоящему увлечет школьника. На еженедельных занятиях осуществляется контроль в таких формах, как пересказ, чтение и перевод отрывков, рассуждение по прочитанному и выполнение предложенных в книге заданий. Ежемесячно принимаются зачеты по одному прочитанному произведению. Таким образом, каждый учащийся прочитывает за учебный год не менее 8 интересных и полезных книг. Какие книги в библиотеке кабинета позволят использовать данную технологию для работы над становлением традиционных семейных ценностей, мы с вами сегодня уже говорили.

Еще одна технология представлена в УМК «Opportunities». Авторы предлагают знакомство с одним произведением по истечении двух тем. Произведения классического репертуара представлены в пересказе, позволяющем ознакомиться с ними за один урок; каждый текст снабжен комментарием, рассказывающим о биографии автора и истории создания произведения. Вопросы и задания к тексту ориентируют, прежде всего, на анализ новой лексики, но некоторые из них предлагают также высказать свое мнение по содержанию или основной мысли текста, что при работе над многими, если не всеми, произведениями и можно использовать для становления традиционных семейных ценностей, пусть и не всегда напрямую.

Технология, представленная в УМК «Звездный английский», похожа на то, что предлагает «Opportunities». В каждой теме учащимся предлагается адаптированный или пересказанный отрывок из произведения классической литературы. Он предваряется кратким рассказом об авторе и истории создания или основном содержании текста. Работа с текстом предполагает задания экзаменационного формата на понимание содержания, отработку лексики и один лично-ориентированный вопрос (как правило, он связан либо с выражением своего отношения, либо с прогнозированием своего поведения или своих ощущений в аналогичной ситуации)

А теперь мне хотелось бы показать в качестве примера, как может быть построен урок (или, точнее, цикл из двух уроков), посвященный работе с литературным произведением по УМК «Звездный английский» с использованием метода послыонного проникновения в смысл текста. Я выбрала урок, посвященный отрывку из «800 лиг вниз по Амазонке», поскольку его содержание в наибольшей мере отвечает нашей сегодняшней теме, связанной с традиционными семейными ценностями.

1. Итак, в начале урока я сообщаю учащимся, что сегодня мы будем работать с произведением очень известного автора, и предлагаю угадать его имя по названным произведениям либо в ходе игры в «Виселицу». Затем провожу актуализацию имеющихся у выпускников знаний о биографии и творчестве Ж. Верна.

2. Только после этого мы открываем учебники и проводим беседу по предложенной иллюстрации, в ходе которой ребята высказывают свои предположения об образе жизни людей на плоту. Так завершается первый этап, посвященный актуализации имеющихся знаний, вхождению в тему и мотивации на ее дальнейшее изучение.

3. Затем учащиеся прочитывают текст, посвященный биографии и истории создания текста. Форма чтения – вслух или про себя – зависит от уровня знаний. После прочтения им предлагается определить истинность следующих утверждений: 1. Jules Verne wrote only science fiction books. 2. He has written over 50 novels. 3. He described different strange journeys in his books. 4. He wrote “800 leagues down the Amazon when he was over 60. 5. Torres wants to take Garral’s money. После этого

выпускникам предлагается прочитать первый абзац самого текста и высказать предположения о его возможном дальнейшем содержании. Так выглядит второй этап работы, направленный на знакомство с автором и получение общих базовых сведений о содержании текста.

4. После этого выпускники знакомятся с самим текстом. Формы могут быть разными: чтение вслух, слушание аудиозаписи с визуальной опорой или чтение про себя, в зависимости от уровня знаний и других особенностей группы. После этого первого прочтения одиннадцатиклассникам предлагается выполнить задание из учебника – 7 вопросов с предложенными вариантами ответов на выбор. Это третий этап – первичное знакомство и общее понимание текста.

5. Затем текст прочитывается повторно (выбор способа чтения опять-таки зависит от группы, но не повторяет способ первичного знакомства) и проводится беспереводная семантизация незнакомой учащимся лексики. Опять же, возможно разнообразие форм – это и самостоятельная работа со словарями (бумажными или электронными), и взаимопомощь, и объяснение учителя. Затем выполняется упражнение из учебника: объяснить значение выделенных слов и составить с ними предложения. После этого учащимся предлагается ответить на вопросы по содержанию, как из учебника, так и предложенные учителем: 1. How did the family feel and why? 2. What did Benito think of Torres? 3. Why did Juan change his name? 4. What crime(s) was he convicted of? 5. Why was Torres surprised? Так проходит следующий этап, направленный на детальное понимание содержания текста.

6. Затем выпускникам предлагается высказать предположения о возможном дальнейшем содержании и обсудить их в парах и группах. Это уже личностно-ориентированное задание

7. На следующем этапе старшеклассники прослушивают в аудиозаписи продолжение истории, сравнивают его со своими предположениями и выполняют задание на понимание содержания.

8. Ну, и в завершение выпускникам предлагается сформулировать основную мысль произведения и затем проводится проблемная игра по одной из схем, предложенных Е.Д.Матрон.

Домашнее задание предлагается на выбор: либо пересказ, либо создание своего текста с аналогичной моралью, либо сочинение-выражение мнения по основной мысли текста.

А теперь мне хотелось бы показать Вам несколько нетрадиционных уроков.

Первый из них – это мастерская ценностных ориентаций «Богатство» на основе сказки О. Уайльда «Эгоистичный великан».

1. В начале мастерской участникам предлагается обсудить в группах, что они понимают под понятием «богатый человек». При проведении этой мастерской были получены следующие ответы учащихся

- тот, у кого много денег
- тот, у кого хорошая работа
- тот, у кого много друзей (у кого есть друзья)
- богатый душой (раскрыть не могли)
- щедрый, великодушный
- умный
- тот, кто много знает

2. После этого учащиеся знакомятся с первой частью текста сказки (до слов «Как мне хотелось бы его увидеть» - бывало, говорил великан»).

3. Затем ребятам предлагалось разделить на две группы в соответствии с тем, считают ли они, что великан стал беднее или богаче, пустив в свой сад детей, и уже в этих группах продумывать аргументацию своей точки зрения. Вот какие, например, приводились аргументы

беднее, так как	богаче, так как
<ul style="list-style-type: none"> - сад разорят - ему фруктов не достанется - делиться придется 	<ul style="list-style-type: none"> - у него появились друзья - ему стало интереснее жить - он от детей много узнал - научился делиться - интереснее проводить время - нашел друга на всю жизнь - есть те, кто ему поможет - появилась мечта - в его жизни появилась любовь

4. После этого участники в группах придумывали концовку рассказа и делали попытку объяснить, почему они считают, что события будут развиваться именно так. Интересно, что даже ребята, на уровне сознания утверждавшие, что великан обеднел в результате своего благородного поступка, при создании текста (то есть когда в работу включалось подсознание), проявляли совсем иные ценностные установки.

5. На следующем этапе участникам предлагалось записать вопросы, которые они хотели бы задать автору или героям произведения, после чего мастер зачитывал эти вопросы и остальные участники пытались от имени адресата на них ответить. Вот несколько примеров вопросов

- Как ты сумел преодолеть себя и пустить детей?
- Не было ли скучно сидеть одному в доме?
- Почему ты пустил детей? От скуки?
- Зачем вам понадобился именно этот сад?
- Что было бы, если бы великан не пустил детей?
- Кто этот мальчик?
- Почему добро приходит только через страдания?
- Разве на земле счастья не существует?

6. После этого группам предлагаются следующие утверждения, которые они должны аргументировано подтвердить или опровергнуть:

1. обладание чем-либо лишает человека счастья
2. если у вас есть настоящий друг, вы не сможете быть верным другом другим людям
3. кто отдает, тот всегда получает взамен
4. без постоянного личного общения настоящая дружба невозможна.

Приведу несколько примеров аргументов:

	1	2	3	4
да, потому что	- закрывает его душу для людей - ему завидуют - он боится это потерять - он не доверяет людям	- открыты полностью только ему одному - они будут ревновать - некогда достаточно общаться - сложно подстроиться под многих - настоящих друзей вообще не бывает много	- отдать уже значит обогатить себя - в жизни доброму легче - ничего не исчезает бесследно	- не будешь знать, чем живет друг - дружить значит вместе проводить свободное время - иначе невозможно помочь друг другу
нет, потому что	- можно многим помочь - пользуясь этим, можно быть счастливым	- учишься любить и любишь всех - когда счастлив, хочешь этим поделиться - можно дружить компанией - вместе веселее	- жизнь несправедлива - люди неблагодарны - счастье не в том, чтобы получать -	- можно писать письма, SMS, e-mail и т.п - сердце все равно слышит

7. И, наконец, на этапе рефлексии участникам предлагалось продолжить одно из утверждений:

Я понял, что... или Я хочу продолжить размышлять о...Приведу примеры ответов учащихся:

Я понял, что...	Я хочу продолжить размышлять о...
- такое дружба - исполнение мечты - это тоже богатство - не знаю, что такое счастье - у меня нет настоящего друга - обидел многих друзей - человек не может быть счастлив в одиночестве - не умею дружить	- смысле жертвы ради других - том, почему мир так несправедлив - любви и дружбе - том, что я могу сделать - том, есть ли у меня друзья - том, прав ли великан - том, почему я не такой как все

Познакомьтесь, пожалуйста, с алгоритмом проблемной игры по схеме «Мозговая атака». Тема игры «Прав ли Бильбо?»

1) Организация дискуссии. So, today we're going to discuss quite a complicated issue: «Was Bilbo's action correct?» Please, divide into two groups according to your answer to this questions: one group is «yes» and the other is «no». Choose the leader. Discuss how you are going to prove your opinion. The leader will have some minutes to express group's point of view and prove it. The others will have to be ready to prove (support) it too. 2) Коллективная подготовка к дискуссии (5-7

минут). 3) Выступления лидеров групп и дополнительные совыступления членов групп (выступление около 3 минут, совыступления по 1 минуте). 4) Контрвыступления членов групп с критикой высказываний противоположной группы (на критику сразу даётся ответ)

And now I'd like us to have a role-play. А теперь я предлагаю имитационную игру «Бильбо и Голум». 1. Все Вы прекрасно помните ситуацию, когда Бильбо случайно находит оброненное Голлумом Кольцо и становится невидим, а тот, считая хоббита вором и пытаясь найти его, чтобы отомстить, вместо этого выводит следующего за ним невидимкой Бильбо из лабиринта, из которого тот сам не знал выхода, но садится, загородив собою проход. Что делать Бильбо, вооруженному в этот момент ножом? Так мы провели с Вами первый подготовительный этап – постановку задачи и распределение ролей.

2. Второй этап - ролевая игра:

3. Затем учащимся, как и Вам сейчас, предлагается демонстрация имитационной игры.

4. Знакомство с текстом и сравнение своего поведения с поведением героев является обязательным последующим этапом. Кто помнит, как повел себя Бильбо? Мне бы хотелось процитировать текст:

Bilbo almost stopped breathing, and went stiff himself. He was desperate. He must get away, out of this horrible darkness, while he had any strength left. He must fight. He must stab the foul thing, put its eyes out, kill it. It meant to kill him. No, not a fair fight. He was invisible now. Gollum had no sword. Gollum had not actually threatened to kill him, or tried to yet. And he was miserable, alone, lost. A sudden understanding, a pity mixed with horror, welled up in Bilbo's heart: a glimpse of endless unmarked days without light or hope of betterment, hard stone, cold fish, sneaking and whispering. All these thoughts passed in a flash of a second. He trembled. And then quite suddenly in another flash, as if lifted by a new strength and resolve, he leaped.

No great leap for a man, but a leap in the dark. Straight over Gollum's head he jumped, seven feet forward and three in the air; indeed, had he known it, he only just missed cracking his skull on the low arch of the passage.

Gollum threw himself backwards, and grabbed as the hobbit flew over him, but too late: his hands snapped on thin air, and Bilbo, falling fair on his sturdy feet, sped off down the new tunnel. He did not turn to see what Gollum was doing. There was a hissing and cursing almost at his heels at first, then it stopped. All at once there came a bloodcurdling shriek, filled with hatred and despair. Gollum was defeated. He dared go no further. He had lost: lost his prey, and lost, too, the only thing he had ever cared for, his precious. The cry brought Bilbo's heart to his mouth, but still he held on. Now faint as an echo, but menacing, the voice came behind: «Thief, thief, thief! Baggins! We hates it, We hates it, we hates it for ever!»

Бильбо... почти перестал дышать. Он был в отчаянии. Необходимо выбраться отсюда, из этого страшного мрака... Ударить кинжалом злобную тварь, убить, опередить его, пока он не убил Бильбо... Нет, это будет нечестно. Бильбо невидим, а у Голлума нет кинжала, да он ещё и не пытался убить его, Бильбо. И потом, Голлум такой одинокий, такой несчастный и заброшенный... Внезапно сердце Бильбо наполнилось сочувствием, жалостью, смешанной со страхом, он представил себе череду бесконечных беспросветных дней, без всякой надежды на лучшую жизнь – лишь жёсткий камень, холодная рыба, вечное шнырянье и бормотанье... И вдруг совершенно неожиданно его озарила новая мысль, и он, словно подобранный приливом решимости и энергии, прыгнул! Для человека такой прыжок был бы не Бог весть как труден, но ведь это был еще и прыжок в неизвестность... Бильбо перелетел прямо через голову Голлума, на метр в высоту, два с половиной в длину. Ему было невдомек, что он чуть не разможил себе череп о низкий свод туннеля. Голлум откинулся назад и попытался схватить хоббита, но поздно — лапы его цапнули только воздух, а Бильбо, приземлившись на свои крепкие мохнатые ножки, помчался по боковому ходу. Он улепётывал не оборачиваясь. Сперва шипение и брань слышались прямо за спиной у Бильбо, потом прекратились. Раздался душераздирающий крик, полный злости и отчаяния. Голлум был побеждён. Дальше он бежать не смел. Он проиграл: упустил добычу и потерял то единственное, чем дорожил. У Бильбо от его крика чуть сердце от страха не выскочило, но он продолжал бежать. Потом слабый, как эхо, но полный угрозы, до него донёсся вопль: «Вор, вор! Бэггинс-с-с вор! Ненавис-с-стный, ненавис-с-стный, навс-с-егда, навс-с-егда!» (перевод Н. Рахмановой)

Bilbo almost stopped breathing, and went stiff himself. He was desperate. He must get away, out of this horrible darkness, while he had any strength left. He must fight. He must stab the foul thing, put its eyes out, kill it. It meant to kill him. No, not a fair fight. He was invisible now. Gollum had no sword. Gollum had not actually threatened to kill him, or tried to yet. And he was miserable, alone, lost. A sudden understanding, a pity mixed with horror, welled up in Bilbo's heart: a glimpse of endless unmarked days without light or hope of betterment, hard stone, cold fish, sneaking and whispering. All these thoughts passed in a flash of a second. He trembled. And then quite suddenly in another flash, as if lifted by a new strength and resolve, he leaped.

No great leap for a man, but a leap in the dark. Straight over Gollum's head he jumped, seven feet forward and three in the air; indeed, had he known it, he only just missed cracking his skull on the low arch of the passage.

Gollum threw himself backwards, and grabbed as the hobbit flew over him, but too late: his hands snapped on thin air, and Bilbo, falling fair on his sturdy feet, sped off down the new tunnel. He did not turn to see what Gollum was doing. There was a hissing and cursing almost at his heels at first, then it stopped. All at once there came a bloodcurdling shriek, filled with hatred and despair. Gollum was defeated. He dared go no further. He had lost: lost his prey, and lost, too, the only thing he had ever cared for, his precious. The cry brought Bilbo's heart to his mouth, but still he held on. Now faint as an echo, but menacing, the voice came behind:

«Thief, thief, thief! Baggins! We hates it, We hates it, we hates it for ever!»

Бильбо... почти перестал дышать. Он был в отчаянии. Необходимо выбраться отсюда, из этого страшного мрака... Ударить кинжалом злобную тварь, убить, опередить его, пока он не убил Бильбо... Нет, это будет нечестно. Бильбо невидим, а у Голлума нет кинжала, да он ещё и не пытался убить его... Бильбо. И потом, Голлум такой одинокий, такой несчастный и заброшенный... Внезапно сердце Бильбо наполнилось сочувствием, жалостью, смешанной со страхом, он представил себе череду бесконечных беспросветных дней, без всякой надежды на лучшую жизнь – лишь жёсткий камень, холодная рыба, вечное шнырянье и бормотанье... И вдруг совершенно неожиданно его озарила новая мысль, и он, словно подброшенный приливом решимости и энергии, прыгнул! Для человека такой прыжок был бы не Бог весть как труден, но ведь это был ещё и прыжок в неизвестность... Бильбо перелетел прямо через голову Голлума, на метр в высоту, два с половиной в длину. Ему было невдомек, что он чуть не разломил себе череп о низкий свод туннеля. Голлум откинулся назад и попытался схватить хоббита, но поздно — лапы его цапнули только воздух, а Бильбо, приземлившись на свои крепкие мохнатые ножки, помчался по боковому ходу. Он улепётывал не оборачиваясь. Сперва шипение и брань слышались прямо за спиной у Бильбо, потом прекратились. Раздался душераздирающий крик, полный злобы и отчаяния. Голлум был побеждён. Дальше он бежать не смел. Он проиграл: упустил добычу и потерял то единственное, чем дорожил. У Бильбо от его крика чуть сердце от страха не выскочило, но он продолжал бежать. Потом слабый, как эхо, но полный угрозы, до него донёсся вопль: «Вор, вор! Бэггинс-с-с вор! Ненавис-с-стный, ненавис-с-стный, навс-с-егда, навс-с-егда!» (перевод Н. Рахмановой)

5. Рефлексия после имитационных игр идет в русле сравнительного анализа. Did you act the same as Bilbo? Why (not)? If not, whose action was nobler? Why?

А теперь я хочу познакомить Вас с авторской программой спецкурса по английской литературе. В программе реализуются межпредметные связи с литературоведением, историей (в том числе историей языка), культурологией, стилистикой, лингвистикой, филологией и элементами философии и принцип сравнительного анализа при постоянной творческой активности самих учащихся. На занятиях осуществляются в единстве все четыре вида речевой деятельности: чтение (как основа всей дальнейшей работы), говорение (при обсуждении прочитанного, пересказе, обмене мнениями, и т.д.), письмо (придумывание продолжений, письменные модификации текста – например, пересказ от другого лица, отзывы и т.д.) и аудирование (понимание речи собеседника при дискуссиях). Кроме того, в эту же структуру органично вляется работа над активизацией грамматических структур и обогащением словарного запаса (имеющая контекстную направленность) и становлением навыков художественного перевода (очень ценно, если при этом есть возможность сравнить свой перевод с профессиональным). Программа рассчитана на учащихся, занимающихся иностранным языком со 2 класса с нагрузкой 2 часа в неделю в начальной и средней

школе и 4-5 часов в старших классах (+1 час дополнительно на реализацию данной программы). Технология разработана по принципу ВУЗовских занятий по домашнему чтению; когда вся учебная группа читает дома одно и то же произведение/отрывок, а на уроке читаются, обсуждаются и анализируются наиболее интересные или трудные моменты. В этом случае обсуждение как лингвистической, так и содержательной стороны знакомого всем текста открывает широчайшие возможности для различных форм интерпретации и дискуссий, в ходе которых и реализуется наиболее полно воспитывающая функция обучения. Отдельно необходимо отметить достаточно большой объем домашней работы, связанной с экстенсивным чтением текста/отрывка, который предстоит анализировать на следующем уроке. Это поставило перед нами задачу такого отбора произведений и организации занятий, при которых ребята выполняли бы эти задания относительно легко и с интересом. Кроме того, произведения были отобраны таким образом, чтобы каждое из них содействовало становлению традиционных семейных ценностей.

Итак, в 5 классе, когда уровень знаний учащихся еще достаточно низок, многие лексико-грамматические структуры не изучены, навыки экстенсивного чтения и работы со словарем не сформированы, а преобладание процессов возбуждения над торможением определяет потребность в немедленном достижении осязаемого результата, предпочтительнее работа с небольшими произведениями: либо адаптированными, либо предназначенными для обучения чтению на английском языке как родном, разбор которых занимает не более 3 – 4 уроков. Для пятиклассников могут быть актуальны такие темы, как путешествия, дружба, семья, приключения, животные и т.п. Но, кроме того, ребятам интересны причины и происхождение обычных, знакомых явлений. К нравственным проблемам, стоящим перед ребятами этого возраста, следует в первую очередь отнести вопросы дружбы и предательства, а также очень остро переживаемый конфликт живого и неживого. Учитывая деятельный характер большинства ребят этого возраста, произведение должно состоять большей частью из диалогов и действий героев, а не рассуждений автора. Ценностные установки в этом возрасте передаются главным образом через знакомство с образцами поведения. Таким образом, для изучения в 5 классе можно предложить либо короткие простые рассказы из литературного приложения к УМК «Way Ahead» (уровень 2 – 4), либо небольшие произведения типа «Счастливого числа» или «Волшебного Барбера» Джона Милна, либо адаптированные варианты «Просто историй» Кипплинга, «Приключений Вини-Пуха» А.А. Милна (хотя это и объемное произведение, но в нем каждая глава может восприниматься как отдельный рассказ) и некоторых других. Мы остановили свой выбор на адаптированном варианте «Приключений Винни-Пуха» потому, что они достаточно доступны, читаются как сказки, но в то же время удовлетворяют детское любопытство.

Содержание не касается семейных ценностей напрямую, однако в книге можно найти множество примеров взаимопомощи, верности, умения прощать и других качеств, необходимых в семье. На этом уровне наибольший удельный вес, в силу недостаточной самостоятельности учащихся, имеет традиционный урок, на котором читается (пока еще вслух), анализируется и обсуждается почти весь текст произведения. (Каждый урок, однако, обязательно включает в себя задания для парной и групповой работы.) Формами итоговых занятий по изучению каждого рассказа предусмотрены пересказы различных видов и инсценировки.

В 6 классе значительно повышается и уровень знаний, и степень владения общеучебными навыками, начинается формирование навыков работы со словарем, знакомство со стилистической дифференциацией текста. Уровень психологической зрелости и относительное равновесие между процессами возбуждения и торможения позволяют предложить шестиклассникам объемное произведение, разбор которого займет от 8 до 25 уроков. Однако по-прежнему это должен быть либо адаптированный текст, либо произведение, предназначенное для совершенствования навыков чтения на английском языке как родном. В этом возрасте могут быть интересны такие темы, как путешествия, приключения (в том числе в жанре фантастики), дружба, взаимоотношения с ровесниками и старшими, начинается пробуждение характерного для подростков интереса к внутреннему миру человека. По форме им наиболее близки произведения с большим объемом активного действия, однако элементы описания уже могут присутствовать. В нравственном мире шестиклассника происходит падение абсолютного авторитета взрослого, оценка со стороны сверстника становится более значимой, чем со стороны взрослого, начинается период романтики, поиска идеалов. Таким образом, для изучения в 6 классе можно предложить адаптированные варианты таких произведений, как «Остров сокровищ», «Черный крапивчик», «Приключения Гулливера», «Одиссея капитана Блада», «Пионеры», «Последний из могикиан» (и других книг Дж. Ф. Купера). Мы остановили свой выбор на адаптированном переложении рассказа О. Уайльда «Звездный мальчик» потому, что он достаточно «остросюжетен», но при этом содержит и описания, доступен и в то же время познавателен с точки зрения языка. В содержательном плане рассказ касается тех ценностных ориентаций, которых так не хватает шестиклассникам – умения ценить внутренний мир человека и сохранять верность родным вопреки всему. На втором году обучения все еще сохраняется ведущая роль традиционного урока, однако его содержание наполняется дискуссиями как литературоведческого, так и психологического плана, парной и групповой работой (впервые применяются элементы методики Ривина). На завершающем этапе изучения произведения используются пересказ, круглый стол (рефлексия по проделанной работе), творческая мастерская построения знаний («Композиционный анализ произведения»), итоговое занятие в форме

учебного диалога.

В 7 классе продолжается работа по формированию элементарных представлений в области стилистики, усложняется языковой материал, совершенствуются навыки работы со словарем (в частности, монолингвистическим) и литературоведческие представления. Однако произведение на этом этапе предпочтительнее адаптированное, хотя оно может быть достаточно объемным и занимать от 10 до 30 уроков. В подростковом возрасте ребят волнуют проблемы неформальных человеческих взаимоотношений, верности и предательства, мужества и трусости; идет поиск цели собственной жизни и своего места в мире, сильно стремление любой ценой доказать в первую очередь себе собственную личностную ценность, очередной этап серьезных размышлений о смерти. При этом к восприятию действительно серьезных психологических произведений ребята еще не готовы, т.е. освещать все эти вопросы на данном этапе желательно эмпирически, описывая реальный личностно-значимый опыт подростков. Таким образом, для изучения в 7 классе можно предложить переработанные варианты следующих произведений: «Приключения Тома Сойера», «Приключения Гекльберри Финна», «Богач, бедняк», «Эмма», «Айвенго», «Робинзон Крузо», «Мери Поппинс» и некоторых других. Мы остановили свой выбор на переработанном варианте повести Френсис Элизы Бернетт «Маленький лорд Фаунтлерой» потому, что она, при достаточной лингвистической и содержательной сложности, благодаря развлекательной форме читается легко и с большим интересом. С точки зрения содержания это произведение о том, как ребенок сумел преодолеть отчуждение и внутренне соединить свою семью; опыт маленького лорда может пригодиться многим юным читателям. Все большее место занимает самостоятельная, парная и групповая работа в рамках традиционного урока, широко используются элементы методики Ривина, учебные диалоги, круглый стол рефлексивного содержания, ситуативные ролевые игры и мастерские ценностных ориентаций. В качестве формы отчетности предусмотрена инсценировка с последующим рефлексивным занятием.

В 8 классе учащиеся достигают уже такого уровня знания языка, развития общеучебных умений и навыков работы со словарем, который позволяет предложить им знакомство с неадаптированным произведением: однако при этом, естественно, оно должно быть небольшим, чтобы иметь возможность подробного разбора практически всего текста в течение 25 -30 уроков. Восьмиклассников в первую очередь интересуют социальное устройство мира, справедливость и возмездие, бедность и богатство, любовь и милосердие; особую актуальность приобретают жанры фантастики и фэнтези. Таким образом, в 8 классе можно предложить подлинники сказок О.Уайльда, рассказов Э. Сетон-Томпсона, Ч. Диккенса. Мы остановили свой выбор на повести «Король Лир» (безусловно, в переложении на современный английский язык). Это произведение, продолжая

линию, начатую в предыдущем учебном году, еще раз показывает, сколь обманчива может быть внешняя оболочка, и дает образец преданности своим родителям вопреки всему. Используются такие формы работы, как проблемные игры по схеме «Дебаты», мастерские ценностных ориентаций и письма, дискуссии в парах и группах в рамках традиционного урока, рефлексивный круглый стол, инсценирование, имитационные игры и другие. Учащиеся знакомятся с инверсией как средством художественной выразительности, стилистической дифференциацией текста и стилизацией, законами словообразования и авторским словотворчеством, понятиями идейного мира произведения. По основной мысли произведения проводится проблемная игра по схеме «Дебаты». Идет обогащение словарного запаса, стилистические эксперименты, развитие устной речи при дискуссиях по нравственной тематике и имитационных играх, развитие письменной речи на мастерских и совершенствование навыков чтения. В связи со сложностью текста, на уроке прочитывается, в зависимости от уровня класса, от 90 до 70% текста произведения.

В 9 классе продолжается работа с подлинниками, причем теперь это могут быть объемные произведения с достаточно сложной лексикой, стилистически яркие и с высоким процентом авторской лексики. Продолжается совершенствование навыков работы со словарем, обогащение словарного запаса, изучение вопросов словообразования и стилистический анализ текста. Для этого года обучения особенно важно, чтобы изучаемое произведение затрагивало значимые для подростков философско-психологические проблемы. Всем этим признакам в полной мере отвечает повесть Э. Портер «Полианна», так как она поднимает интересные нравственные проблемы и может увлечь подростков захватывающим содержанием. Учитывая склонность многих подростков расстраиваться и ворчать по мелочам, эта повесть о том, как двенадцатилетняя девочка своим воспринятым от покойного отца несгибаемым оптимизмом не только наладила отношения в собственной семье, но и перевернула жизнь всего городка, придется как нельзя кстати. Используется работа в парах и группах в рамках традиционного урока, мастерские письма, имитационные игры, индивидуальные грамматические упражнения, проблемные игры по схемам «Мозговая атака», «Дебаты», «Многотуровая экспертиза» и «Конференция», рефлексивный круглый стол. Учащиеся знакомятся со стилем и авторской лексикой Толкина, обогащают словарный запас (в том числе синонимические ряды) и активизируют его в ходе дискуссий, углубляют знания по грамматике, развивают письменную речь, языковое чутье и лингвистическую догадку о значении слова по его морфемному составу, навыки стилистического и синтаксического анализа текста; впервые применяются такие виды работ, как художественный перевод, в том числе и стихотворений, (индивидуально с обсуждением в группах по методике Ривина) и создание своего продолжения при сохранении особенностей

стиля (также с последующим обсуждением). На уроке прочитывается, в зависимости от уровня класса, от 60 до 45% текста произведения. Одной из возможных форм подведения итогов нам видится дискуссия «Сценарий фильма», после которой возможен просмотр и обсуждение одного или обоих фильмов, снятых по повести

В 10 классе практически все лексико-грамматические структуры уже изучены и знания о них лишь обобщаются, завершается формирование навыков работы со словарем. Продолжается обогащение словарного запаса, изучение вопросов словообразования и стилистический анализ текста. На данном этапе ограничения по сложности читаемого текста практически снимаются, учащиеся уже способны воспринимать даже иноязычный юмор. Старшеклассники начинают стремиться к более глубокому постижению законов природы и внутреннего мира человека, по-новому задумываются о смысле жизни, однако к восприятию философской литературы на иностранном языке они еще не полностью готовы. Таким образом, в 10 классе можно предложить для чтения такие произведения, как «Чувство и разум», «Гордость и предубеждение», «Белый клык», «Аэропорт» (А. Хейли), «Трое в лодке» (Джером К. Джером), «Портрет Дориана Грея», «Пигмалион», «Оливер Твист», «Молл Флэндерс» (Д.Дэфо) и некоторые другие. Мы остановились на повести А. Кристи «Свидетель обвинения» потому, что она поднимает актуальные философские проблемы, дает возможность значительно обогатить словарный запас и при этом сильна с точки зрения лингвистической сложности. Впервые предлагая повесть об отношениях мужа и жены, а не детей и родителей, мы надеемся дать в ней образ жертвенности, готовой ради блага любимого не только солгать, будто ты его не любишь, но даже принять тюремное заключение ...

Наибольший удельный вес имеют парные и групповые формы работы в рамках традиционного урока и разнообразные варианты дискуссий по содержанию произведения. Широко используются мастерские письма и ценностных ориентаций, имитационные игры, проблемные игры по схемам «Мозговой штурм», «Дебаты», «Два претендента», «Контрвью», «Встреча с читателями» и «Конференция». Учащиеся знакомятся с инверсией как средством художественной выразительности, значительно обогащают словарный запас, совершенствуют навыки художественного перевода, синтаксического, стилистического и словообразовательного анализа, расширяют кругозор и развивают все речевые навыки. На уроке прочитывается, в зависимости от уровня класса, от 40 до 25% текста. В качестве итогового занятия можно провести проблемную игру по схеме «Конференция» или мастерскую творческого письма «Мой ответ Агате Кристи». Возможен просмотр фильма.

В 11 классе основной задачей становится обобщение и систематизация знаний, совершенствование языковых навыков и расширение образовательного

пространства в русле подготовки к экзамену. Продолжается обогащение словарного запаса, изучение вопросов словообразования и стилистический анализ текста. У старших подростков сохраняется интерес к философско-мировоззренческим проблемам, вопросам построения взаимоотношений и семейной жизни. Таким образом, в 11 классе можно предложить для чтения такие произведения, как «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» (Ричард Бах), «Над пропастью во ржи», «Трое в лодке» (Джером К. Джером), и ряд других. Мы остановили свой выбор на повести Ш. Бронте «Джейн Эйр» потому, что она интересна по форме, актуальна по содержанию и позволяет организовывать серьезные философские дискуссии. Предлагаем эту повесть только в 11 классе, поскольку в более раннем возрасте ребятам может быть сложно понять смысл жертвы героини и механизм вознаграждения за нее. На этом уровне наибольший удельный вес имеют разнообразные дискуссии по содержанию произведения. Широко используются мастерские письма и ценностных ориентаций, проблемные игры по схемам «Мозговая атака», «Дебаты», «Два претендента», «Луковица», «Выбор объясняющей идеи», «Встреча с читателями», «Многотуровая экспертиза», «Разговор на подиуме» и «Конференция», выполнение упражнений экзаменационного формата в разных формах. Учащиеся совершенствуют навыки синтаксического, стилистического и словообразовательного анализа, художественного перевода, расширяют кругозор, обогащают словарный запас и развивают все речевые навыки в рамках подготовки к экзамену. На уроке прочитывается, в зависимости от уровня класса, от 35 до 25% текста.

Итак, попробуем кратко резюмировать сказанное. Важность участия школы в воспитании и, в частности, в становлении у молодежи традиционной системы ценностей, не вызывает сомнений – равно как и сложность такой работы в условиях отсутствия официального социального заказа и фактического противодействия ряда социальных институтов, а также сложной семейной ситуации у большого числа учащихся. Но «сверх сил свих стремиться ввысь – на то и небеса»! И мы с вами попробовали сегодня спроектировать одну из возможных траекторий такого движения. Я очень надеюсь, что эти, в сущности, теоретические рассуждения, вдохновят вас и на какие-то практические шаги.

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языком. – М.: Просвещение, 2000
2. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения /учебное пособие/. – М.: Флинта Наука, 2000
3. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка /учебное пособие/.- М.: Флинта Наука, 2000
4. Медведева О.И. Творчество учителя на уроках английского языка.–М.: Педагогика, 1992

5. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. –М.: Специальная литература, 2001
6. Обухова Возрастная психология. – М.: Специальная литература, 2000
7. Обучение иностранным языкам в школе и ВУЗе под ред. М.К.Колкова. – С-Пб, 2001
8. English Language Teaching Practice Handbook. – London: Macmillan, 1999
9. Harmer Jeremy How to Teach English.- London: Longman
10. Harmer Jeremy The Practice of English Language Teaching.- London: Macmillan, 2000
11. Thornberry Scott How to Teach Grammar. - London: Longman, 2004
12. Thornberry Scott How to Teach Vocabulary. - London: Longman, 2004
13. Tolkien J.R.R. The Hobbit or There and Back Again. – Moscow: Jusiter-Inter,2003
14. Ur Penny English Language Teaching. - London: Longman, 2003

SYSTEMATICITY AS THE MAIN PRINCIPLE OF LANGUAGE LEARNING

Ivasiuk O.V.

Kiev

Keywords: system, language, language learning

Scientific thought has long come to the realization that in order to understand the surrounding reality it is necessary to study it in the interconnection of everything that makes it up, to study it as a system. Language, on the one hand, is a means of reflecting objective reality, inevitably reproducing this systematic nature; on the other, the language is internally ordered, representing a systemic education. In the writings of the Swiss linguist F. de Saussure, who is justifiably considered the founder of modern linguistics, it was first put forward the proposition that “language is a system that subordinates to its own order” [1, p.61].

Systematicity at the lexical level is manifested, first of all, in the existence of certain lexical sets as some integral formations, objectively isolated from the rest of the array of elements of the lexical composition of the language, and semantic links between the members of these sets, which make up classes, groups, series, word fields and form a lexical language system. There are no sharp boundaries in this unity, “it all consists of phenomena prone to mutual transitions, interpenetration” [1, p.10].

Since the beginning of the last century, there have been three approaches to the study of the semantics of the word: onomasiological (Zauner, Dornzayf, Quadri, V. G. Gak, E. S. Kubryakova, N. D. Arutyu-

nova), semasiological (Breal, E. Benvenist, R. A. Budagov, S. G. Berezhan, A. M. Kuznetsov, D. N. Shmelev, M. V. Nikitin) and semiological (Moris, Greymas, R. G. Piotrovsky, Yu. S. Stepanov, N. D. Arutyunova, A. A. Ufimtseva), they were supplemented by a fourth – cognitive-pragmatic. The appearance of the latter is due to the fact that it has become impossible to obtain fundamentally new linguistic knowledge by working with such traditional objects as, for example, word classes. As a result of the recognition of this fact, a breakthrough occurred in two completely new areas, on the one hand, in the macrocosm or text linguistics, and on the other, in the microworld or linguistics of lexicographic portraiture. It was the latter that marked the vector of semantic research of the last quarter of the twentieth century, one of the main provisions of which is understanding the language as a system of systems.

The study of the lexical system of the language is currently reduced to the synthesis of already structured and described lexical-semantic groups, lexical-semantic fields, etc., filling in the peculiar voids formed between the considered paradigms, combining the latter into inter-level semantic fields.

Verbs of perception can be considered as epigrammatic formations. The lexical

units in epidigmatics are presented as a semantic paradigm, which is a “stop-cadre” of its development in depth, vertically (polysemy), horizontally (word formation), with associative connections between them, which allows us to study the verbal perceptual lexeme as a dynamic structure with its semantic “focus” woven into a network of associative connections.

The term *epidigmatics* was introduced into the theory of word formation by D. N. Shmelev to denote the third dimension of the lexico-semantic system of the language along with syntagmatics and paradigmatics: “The semantic structure of each individual multi-valued word can be considered as a reflection of this type of relationship, which can be called epidigmatic or derivational (in the broad sense of the word) [4, pp. 191–194]. Epidigmatic connections, according to E. S. Kubryakova, “reflect the ability of a word, thanks to word formation and the processes of its semantic development, to simultaneously enter different lexical and semantic paradigms and thus, in addition to paradigmatic and syntagmatic, also epidigmatic connections [3, pp. 366–367].

An essential feature of the classification of linguistic meanings is their multidimensional nature: when they are studied, the most diverse signs of the word (semantic, functional-syntactic, formal-grammatical, derivational, etc.) are taken into account. If a separate meaning of a word is understood as a sememe, then the material side of the word is a lexeme.

Linguists recognize the heterogeneity of lexical meaning. Some scientists

[B. Y. Gorodetsky 1969; D. N. Shmelev 1973; A. A. Ufimtseva 1986; G. O. Vinokur 1990; I. M. Kobozeva 2000; A. M. Kuznetsov 2000; L. A. Novikov 2001] believe that the semantics of a word are represented by denotative, significant, pragmatic, syntactic, stylistic, emotional, evaluative, cultural, national-cultural, structural, emotional and other components of meaning. Of the variety of aspects highlighted, denotative and significant components are mandatory. According to other scientists [I. W. Arnold 1973; L. M. Vasiliev 1990; E. L. Ginzburg 1979; I. A. Sternin 1985], macrocomponents and microcomponents are distinguished in the value structure. Macro components determine the basic specifics of the semantics of a word and can be distinguished through semantic oppositions of lexical units. In lexical meaning, researchers distinguish two macrocomponents: denotative and connotative. Denotative and connotative macrocomponents contain microcomponents. The meaning of the word is based on the idea of it as a complex multicomponent system consisting of units that are more fractional than the “value”.

References:

1. Кузнецов А. М. От компонентного анализа к компонентному синтезу. – М.: Наука, 1986. – 123 с.
2. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 600 с.
3. Кубрякова Е. С. Парадигматика // Лингвистический энциклопедический словарь. 1990 – С. 366–367
4. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка) / Д.Н. Шмелёв. – М.: Наука, 1973. – 280 с.

NARRATIVE TECHNIQUES ENHANCING EMOTIVENESS IN MODERN ENGLISH SHORT PROSE

Mikula O.I.

Assistant Department of Foreign Languages for Humanities
Ivan Franko National University of Lviv

Key words: short story, emotiveness, narrative techniques, interpretation, multiplicity, subjectivity, linguistic play

Modern English literature is a multifaceted, multivariate, complex, and sometimes even controversial phenomenon. Due to its complexity only complex approaches involving data from different disciplines and view of the object of study in a wide perspective will enable researchers to make a deep comprehensible analysis. Therefore, we study emotiveness using the methods of stylistics, text analysis, and narratology.

The novelty of our work consists in the new point of view: studying narrative approaches enhancing emotiveness in modern short story. *The topicality* of the research consists in the necessity to study every new piece of modern literature – to see how it is connected with new trends in philosophy and to see how the author has resolved the problems, developed the themes and expressed his ideas employing aesthetic and communicative potential of the language.

The *aim* of the research was to analyze narrative approaches used for enhancing emotiveness in modern English short story. The *material* for analysis, a book of short stories *The Lemon Table*, includes 11 short stories on different topics and united by a common motif – the theme of ageing which is represented in its differ-

ent hypostases. The *methods* of analysis include linguostylistic analysis, componential analysis, text interpretation, and narratology.

The analysis of the genre of short story is complicated due to numerous divergences in understanding its essential aspects. However, since this is not the topic of our research we will keep to the classical definition: ‘A short story is a short piece of fiction aiming at the unity of characterization, theme and effect’ [7]. In a more developed definition, short story is characterized by a set of unities: unity of action, events, place, character, and centre [4, p.161]. Thus, the basic principle of composition of the short story consists in economical and sense-, language- and functionally rich motives (the term “motive” is used in the paper in the meaning of the smallest unit of the structure of the text – be it an event, person or action – which can not further be resolved into components). In this regard, unusual narrative approaches have significant potential in terms of rendering emotiveness.

There are a few approaches to defining emotiveness. V. Shakhovskiy sees it as immanent semantic potential of language to express, with the system of its means,

emotionality as an act of psychics [5, p. 23]. So in his view, emotiveness is emotionality in linguistic meaning, i.e. sensual evaluation of the object, expression of people's moods, feelings etc with the help of language. O. Selivanova thinks emotiveness is a connotative component in the semantic structure of a linguistic unit which represents emotional attitude of language speakers [3, p. 248]. Kleines Wörterbuch der Stilkunde defines emotiveness as a possible denotation of a sum of emotional elements of the text [10, p. 39]. Modern approach, which we sustain in our research, has it that emotiveness is a textual category, which is subjugated to modality or informativeness expressing emotional attitude of the author, his functions in the text, characters, possible or hypothetical reader's emotions and is analyzed with the help of emotionally charged textual components. Thus, emotions are the main expression of emotiveness [1, p. 20].

Research allows distinguishing a few narrative approaches which enhance emotiveness as a textual category [8; 9]: refusal from traditional ego, underlining the multiplicity of ego; metalinguistic play, play with the text, the reader, the supertext, teatralization of the text; intertextuality, connections with the whole culture of human civilization, their re-evaluation; pluralistic type of thinking oriented at accepting life diversity and richness; orientation at plurality of text interpretations; the phenomenon of 'author's death'; the principle of the reader's co-creation; plurality of senses and points of view.

We will analyze each of these approaches.

Mixing perspectives. In *A Short History of Hairdressing* the narrative is to a certain extent built on the technique of mixing perspectives. In this very short story these are different perspectives of one person, the main character, but as a boy, a young man and an older person. The technique is employed to develop one of the author's favourite themes, i.e. to show the character's emotional development as he ages.

The story starts when a young boy, Gregory comes to the hairdresser's in the new neighbourhood where he moved with his family not long ago. He comes alone, without his mother, for the first time. The boy is terrified as far as haircutting has always been a torture for him – he is afraid he could be cut. Then the time shifts and we may observe a young man coming to the hairdresser right after his girlfriend abandoned him, and keeping a talk which causes him pain due to the recent events in his life, due to his being still afraid of hairdressing process, and being ashamed of it. Finally, we see the older man, married, with two children, who comes to the hairdresser's and has an insignificant talk with an uninterested young girl who does his hair. However, the story line is much more complicated with many reminiscences and flashbacks as both 'older Gregorys' come back to the days of their childhood and youth. The effect of utmost emotionality of the character via mixing perspectives is achieved, in particular, by the repeated use of the phrase *in the old days*: 'Barber-surgeons,

that's what they'd been **in the old days**, when surgery had meant butchery. The red stripe round the traditional barber's pole denoted the strip of cloth wound round your arm when the barber bled you [35: 8]. And in another part: **In the old days**, Gregory reflected, barber-shops had been places of ill repute, where idle fellows gathered to exchange the latest news, where lute and viol were played for the entertainment of customers. Now all this was coming back, at least in London' [6, p. 15].

In both cases the parallel is drawn between different times. Interestingly, the history of hairdressing is told by the main character as a young boy, a young man and an older person – all the time in reflections or reminiscences (in the old days). The attentive reader may notice the two plots unfolding parallelly – the one of a person growing, and the other of changing the practices of hairdressing, which is always a step back in time from the first line. It is interesting to notice that the theme of the history of hairdressing is closely connected with the theme of inner fears of a person. The parallel is drawn – you go to the hairdresser's to make your image better, and in the same way you hid some of your inner self from the others. Likewise, the boy was afraid of being cut or killed – the adult is afraid of being laughed at. He is so afraid of looking at himself from other perspectives, that the moment of looking at himself in the back mirror is torturing for him.

Multiplicity of interpretations. J. Barnes argues that meaning is indeterminate, denying a final or preferred

interpretation. In his understanding, interpretations are as many as there are people. The example of such technique is the following reflection of Barbro Lindwall, one of two main characters of *The Story of Mats Israelson*: '*And she knew this: that the man ... with whom she would have run away to God knows where, was not, and never would have been, worthy of her love. Axel, whom she respected, who was a good father and breadwinner, was much more worthy of it. And yet she did not love him, not if what she had felt for Anders Bodén was the measure of things*' [6, p. 45].

In the given example Mrs. Lindwall compares the two men in her life – her husband, whom she respected, with whom she lived all her life, and a man whom she used to love – though they never talked about it. The repetition of words *worthy* and *love* are used to create the effect of confusion in which the main character was. In the course of her reflection the character expresses one of the main postulates of postmodernism – no one knows what *the measure of things* is. That she thought she loved him does not mean she really did – that is the main idea the author wants to communicate to the readers.

In the following example, the idea of the possibility of many interpretations is rendered implicitly – by author's trying to compare the notion of love as it was in different centuries: '**If we know more about consummation, they knew more about desire. If we know more about numbers, they knew more about despair. If we know more about boasting, they knew**

more about memory. They had foot-kissing, we have toe-sucking. You still prefer our side of the equation? You may well be right. Then try a simpler formulation: **if we know** more about sex, **they knew** more about love. Or perhaps this is quite wrong, and we mistake the gradations of courtly style for realism.' [6, p. 92].

The comparison is based on the stylistic device of syntactic parallelism accompanied with anaphora (*if we knew* at the beginning of each sentence). The pairs of words used to describe love in modern society and during previous centuries: *consummation – desire, numbers – despair, boasting – memory*, and as the conclusion – *sex and love*. These words have become contextual synonyms with the first parts of opposition defining the modern society and including the common senses of being practically- or pragmatically-oriented and also denoting the actions really performed by a person. The words chosen by the author to describe previous centuries, to the contrary, have one common basis – they all denote feelings (with memory being an exception – it is not a feeling. However, it is an irrational phenomenon, and as such, opposed to rational mind as well). Therefore, these are all phenomena of the inner world of a person. The one of ideas the author wants to communicate is that love has left the hearts of modern people. He also suggests that it has always been so, but its interpretation was different. By using the word combination *gradation of courtly style* the author suggests that the notion of love might have always been only constructed from words (not what people felt, but

what people said they felt).

Intercultural allusions. They are aimed at enriching the contexts with additional senses, which arise from alluding to other contexts. In the following example the allusion to Saracen adds the notions of cruelty, torture, murder, violence, blood to the context: '*Gregory thought of being chopped up by curved Saracen swords, ... Meanwhile, he submitted to the cold smoothness of the scissors—always cold even when they weren't. Eyes tight shut, he endured the tickly torment of hair falling on his face*' [6, p. 6].

Within the context these notions interplay with the main character's thoughts, imaginings and associations to render how Gregory was afraid of the process of hairdressing. This effect is, in particular, created by the use of the following words: *curved Saracen sword, submit* (To yield or surrender (oneself) to the will or authority of another'), *endure* (1. to carry on through, despite hardships; undergo; 2. To suffer patiently without yielding), *torment* (Great physical pain or mental anguish).

On the one hand, such sophisticated illusions are probably not characteristic of young boys who parallelly think about the contest of who pees the highest. On the other hand, such sophistication and intercultural relations are characteristic of postmodernism. By resorting to this technique the author actualizes other cultures so that all their contexts are transferred to the one belonging to the writer and the reader.

Intercultural allusions are not very frequent in this very story, but are con-

stantly repeated throughout the collection of stories. So, there are several allusions to the Middle Ages in the same story, to the Danish invasion in *The Story of Mats Israelson*, Spanish Inquisition in *The Silence*, etc. Apart from that, there are numerous allusions to other literature – the Bible, Dickens, Thackeray, Shakespeare, Scott, J. Austen.

Subjectivity. This feature is closely connected with admission of the multiplicity of interpretations. The author holds that there are no generally accepted interpretations, that before you come to conclusions about anything you first have to define it for yourself, as definitions of the others may not be suitable for you. In the following example the main character thinks about the very essence of humanity – they are a part of nature, but they have constructed a huge superstructure of civilization over it, and now their inner selves, their minds have to combine the manifestations of both essences in themselves: *‘The constant tug between nature and civilization is what keeps us on our toes. Though of course, that did rather beg the question of how you defined nature and how you defined civilization. It wasn’t simply the choice between the life of a beast and that of a bourgeois’* [6, p. 15].

By way of employing the evaluative noun *tug* (A contest; a struggle) the author renders the image of a constant opposition within the human brain, consciousness of the two tendencies – to be natural and to be social. The vigour of this controversy if manifested is rendered by employing an emotive and evaluative word *tug*, which means ‘to force someone

to continue giving all their attention and energy to what they are doing’. However, the main author’s idea consists in stating that each human being understands this individually, and the ratio of correlation of the two differs from person to person. By mentioning the choice between the life of a beast and a bourgeois the author shows how the naturalness may be sometimes taken down to beastliness (associations are vulgarity, unpleasantness, filthiness etc) and the social nature may be taken down to the set of down-to-earth conventions. His main character is not like that. In order to show it, the author employs the free indirect speech and the shift of focus technique – the continuation of the abstracts is as follows: *‘It was about ... well, all sorts of things. He had an acute pang for Allie’* [6, p. 15].

As the author implies here the main characteristic of a human being as human, social being is that of the ability to feel love. Thinking about differences between the natural and the social makes Gregory turn to the notion of human feelings, and remember his recent break-up with his girlfriend whom he loved. The word combination *acute pang* belonging to the layer of emotive-evaluative words shows how strongly he loved and missed her.

Linguistic play. This feature is realized on two levels in the story. The first level is general-philosophic; it arises from the author’s convincing that the reality is created purely by means of language – what you say and what you hear what other people say, and how you understand what other people say. Moreover, it includes in what words you define the reality, and

how you understand these words for yourself. This author's point of view is revealed in the very choice of the style, the atmosphere of the narration. It is set in the late 19th – early 20th century in Sweden. The language is so elevated and solemn, that it creates the effect of artificialness: *'Outside the church, stall number 4 stood empty in homage to the dead man. He had made no provision in his will, and his son had moved to Stockholm. After suitable consultation, the stall was awarded to the captain of the steamboat, a man conspicuous for his civic merit'* [6, p. 48]. In the given example a number of words belonging to formal English are used: *Homage* – a public show of respect or honour towards someone or something (esp in the phrases **pay or do homage to**); *Provision* – 1. The act of supplying or fitting out; 2. A stipulation or qualification, especially a clause in a document or agreement; *Conspicuous* – Attracting attention, as by being unusual or remarkable; noticeable; *Merit* – 1. Superior quality or worth; excellence; 2. A quality deserving praise or approval; virtue. Moreover, some word combinations characteristic of highly formal style of official documents are used: *made no provision, after suitable consultation, a man conspicuous for his civic merit*.

It, actually, is the aim of the author – to tell the love story that has the flavour of artificialness. It is the story, where no love words were pronounced, where the main heroine instead of dreaming of Venice and listening to heroic or romantic legends would rather listen about the ways timber is marked and takes pride in

her lack of imagination, where the main character does his best to impress his beloved one by telling the story so that it does not seem to be a legend. Ironically, it is the truth, but taken for a legend. The leitmotif of the story may be expressed as follows: everything depends on the language. The characters think what they should say, or they make decisions judging from what others have said to them. The language shapes their world view, and their reality.

Sometimes the linguistic play is manifested on a lower level – lexical or syntactic. So, in *The Revival* the author plays with the meaning of nonce words he created – *if-only* (plural is *if-onlys*), *what-might-have-been*, and *would-have-been*. Judging from the context, these words function as nouns and are used to denote things a person can only imagine, but cannot realize: *'The phrasing is conventional. Were they lovers? It seems not. For him, it was a love predicated upon renunciation, whose excitements were called if-only and what-might-have-been'* [6, p. 90].

The passage given above introduces these two words. They are further repeated throughout the story in order to show how strongly the main character, I. Turgenev longed to be younger, to be able to 'fulfil' his love for the actress who played Verochka. *'No, even that handkerchief is invented. But the point is, they had had their journey. Now it could be remembered, improved, turned into the embodiment, the actuality of the if-only. He continued to invoke it until his death'* [6, p. 91]. ...alone, with nothing to do except wait out the hours in a musty hotel, con-

vincing himself he has won while knowing truly that he has lost, filling his sleeplessness with cosy if-onlys...' [6, p. 97].

We may conclude that the story is the example of unconventional, non-typical use of linguistic means, like names of grammar structures of the language in order to render the author's ideas. So, the nonce words discussed above are based on the phrases all of which are the markers of conditional mood. These newly created words repeated throughout the text gain the utmost importance – they render the associations with all dreams, all imaginations, all half-realized visualizations that a passionate heart and mind of a world-famous writer, a man of art, could make up. The story contains the whole range of such phenomena, including the unconventional use of pronouns and tenses etc.

Conclusions. We have analysed three stories. *A Short History of Hairdressing* gives glimpses of Gregory Cartwright's life, at three distinct times: as a child, a student, and a mature man, focussed each time on his experiences at the barber's (or salon, by the end). *The Story of Mats Israelson* is set in Sweden, around 1900, and describes the failed efforts of Anders Bodén to express his longing for Barbro Lindwall. They are two married people who meet and come close to falling into each others arms but just fail. *The Revival* is the story of Russian author Ivan Turgenev, which trying to echo his sublime first love gives account of the old man's reflections on the two themes most popular with humanity without regard to the time, place of culture – love and death.

There are numerous narrative approaches which enhance emotiveness in the short stories: mixing perspectives, multiplicity of interpretations, intercultural allusions, subjectivity, irony and linguistic play. In combination with the choice of linguistic and stylistic means the author reaches the depth of understanding of human nature and manages to show the readers the slightest shades of characters' emotions and feelings.

LITERATURE:

1. Гамзюк М. В. Емотивність фразеологічної системи німецької мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: спец. 10.02.04 "Германські мови". К., 2001. – 34 с.
2. Літвінчук І. М. Прагматика емотивного тексту: автореф. дис. на здобуття ступ. канд. філолог. наук. К., 2000. – 231 с.
3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля – К, 2006. – 716 с.
4. Томашевский, Б. В. Теория литературы. Поэтика / Б.В. Тимофеев. – М.: Просвещение, 1997. – 361 с. (9)
5. Шаховский В. И. Эмотивный компонент значения и методы его описания: Учеб. пособие к спецкурсу. Волгоград, 1983. – 326 с.
6. Barnes J. The Lemon Table. Collection of Stories. Picador, London, 2005. – 213 p.
7. Short story: [Electronic resource]. – Accessed at <https://www.britannica.com/art/short-story> (Date of access: 15.02.2020) 26
8. Postmodernism: [Electronic resource]. – Accessed at <http://www.iscid.org/encyclopedia/Postmodernism> (Date of access: 15.02.2020) (33)
9. Postmodern literature: [Electronic resource]. – Accessed at http://www.wordiq.com/definition/Postmodern_literature (Date of access: 16.02.2020) (22)
10. Krahl S. Kleines Wörterbuch der Stilkunde. Leipzig: Bibl. Institut, 1975. – 442 S.

MACHINE TRANSLATION THEORY FUNDAMENTALS

Shevchuk T.R.

Senior Teacher of the Department of Foreign Languages for the Students of Natural Sciences and Mathematics

Yasinska O.V.

Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for the Students of Natural Sciences and Mathematics
Lesya Ukrainka Eastern European National University
Lutsk city, Ukraine

The growing social role and expansion of the functional field of computer translation determines the relevance of specialized training of applied linguists-translators in the field of information technologies.

In the 19th century, the telegraph and typewriters were created. Their combination gave birth to a teletype. In the mid-20th century, universal computers and television emerged, all of these inventions combined to provide modern PCs, email, and the World Wide Web known as the Internet.

The first low-power machine translation systems (MTS) worked sequentially word for word, disregarding their relationships. They ensured prompt translation, which required very serious sequential manual editing, and required access to the original text. In their place came the second generation system that analyzed the syntactic structure of the original, transformed it into the appropriate structure of the target language, and in that synthetic "skeleton" translated words were substituted. Even more complex machine translation systems form an interim message structure, regardless of the language.

However, in the general form, the problem of content is overly philosophical and fundamentally insoluble. But specific methods of semantic analysis are regularly published, for example, in the proceedings of the International Federation of Scientists in the field of information processing.

Automation is most effective in areas where data is constantly exchanged with established, not too diverse terminology, such as the International Meteorological Service or the Worldwide Epidemiological Organization, and therefore most problems arise when the vocabulary is not formalized and fleeting.

Translation can be defined as:

- unidirectional and two-phase process of interlingual and intercultural communication, in which, based on this purposeful (translational) analysis of the primary text, a repeated text (metatext) is created, replacing the primary one in another linguistic and cultural environment;
- the process is characterized by the setting of the communicative effect of the primary text, partly modified by the differences between two languages, two cultures and two communicative situations.

Basic translation operations:

Reading and understanding the original text.

Translation of individual words.

Literal translation of the text.

Equivalent translation of related text.

Verbal design of a coherent text of an adequately communicative situation.

On a new technological basis, the development of the vocabulary continues, language structures are formalized and documented. The results are being implemented into new machine translation systems and electronic dictionaries, and the publication of classic paper dictionaries is greatly accelerated and improved.

ПЕРСОНІФІКАЦІЯ ТА ЇЇ РІЗНОВИДИ В РОМАНАХ ШАРЛОТТИ БІНГХЕМ

Гайденко Ю. О.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри АМГС№3
КПІ ім. Ігоря Сікорського

Ключові слова: персоніфікація, алегорія, символізація.

Keywords: personification, allegory, symbolism.

Одним зі стилістичних засобів, що допомагають створити особливу образну фактуру художніх творів, наповнити їх додатковою експресією, конотацією, емоцією тощо, створюючи низку яскравих, неповторних асоціацій, є персоніфікація.

Персоніфікація – це різновид метафори, який полягає у перенесенні рис і характеристик живої істоти (передусім людини) на неживий предмет [4, с. 114]. Транспозиція категорії одухотвореності впливає на власне мовні характеристики об'єкта номінації, який набуває валентності властивої іменникам-назвам живих істот і в творчості Шарлотти Бінгхем може: 1) замінитися займенниками *he* або *she*: *If she (a motor car – Ю.Г.) won't crank up, spit in the petrol tank.*' [9, с. 86]; 2) вживатися у формі присвійного відмінка і / чи використовуватися у сполученні з дієсловами, що виражають процеси мовлення, мислення, позначають інші властиві людям дії [1, с. 103]: *The Magic Hour is that time when late afternoon and early evening meet, when sun and moon seem set to tussle as to who is to take possession of the darkening sky.* [7, с. 14]; 3) формаль-

но виражатися через написання слова, яке позначає персоніфіковане поняття, з великої літери або з приставками *Mr*, *Mrs*, *Dr* тощо: *'So if you'd like to roll up your sleeve, young lady, you can say goodbye to Mr Needle.'* [5, с. 455].

Специфічний різновид персоніфікації – алегорія, вихідним пунктом якої є абстрактність, що фізично втілюється у конкретних образах людей, тварин, рослин, міфічних чи літературних персонажів, які символізують певні якості, почуття, соціальні відносини, явища природи тощо й поміщені в певний сюжет, ситуацію. Абстрактне та конкретне під час алегоричного перенесення пов'язуються не за схожістю чи суміжністю, а концептуально. Стилiстична функція алегорії полягає у відображенні складного через просте, підсиленні впливу логічного змісту мовлення через включення елемента емоційно-чуттєвого представлення. Характерною особливістю алегорії вважають подвійний смисл: розходження між вираженим і тим, що мається на увазі [2, с. 117–118].

На відміну від метафори алегорія використовується лише в художньому

мовленні, а на відміну від персоніфікації – реалізується лише в цілому тексті, довжина якого може різнитися [3, с. 167]. У романах Шарлотти Бінгхем текстом найкоротшого обсягу, що інкорпорує алегорію, є прислів'я: *She did not have much time for theatrical nostalgia; when you had to bring home the bacon there was truly very little time for sentimentality* [6, с. 543].

Різновидом персоніфікації, протилежним алегорії, є символізація, вихідним пунктом якої виступає конкретне явище реальності, чиє значення перетворюється на абстрактне. Символізація полягає у використанні назви певного предмету, що слугує традиційним речовим знаком конкретної ідеї, тобто її символом, замість її прямого вираження. У романах Шарлотти Бінгхем символізація представлена незначною кількістю синтагм, серед яких, наприклад: *'He thinks of George still as a boy who doesn't know his own mind, despite the fact that he spent four years fighting in the front line.'* – *'And won a VC.'* [10, с. 123].

Отже, у романах Шарлотти Бінгхем чільне місце серед різноманітних стилістичних засобів займає персоніфікація і такі її різновиди, як алегорія та символізація. Стилiстичний ефект вказаних вище тропів базується на ці-

лому комплексі різних асоціацій, котрі роблять романи означеної авторки неповторними, а мову – осяйною, яскравою, влучною.

Список використаної літератури:

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. 4-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка. 2-е изд., испр.; на англ. яз. М.: Астрель, 2003. 221 с.
3. Стилистика английского языка. А. Н. Мороховский, О. П. Воробьёва, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко. Киев: Головное издательство издательского объединения : „Вища школа”, 1984. 241 с.
4. Dorst A. G. Personification in discourse : Linguistic forms, conceptual structures and communicative functions. *Language and Literature*. Volume 20. Issue 2. 2011. P. 113–135.
5. Bingham C. *Change of Heart*. London : Bantam Books, 1994. 469 p.
6. Bingham C. *Distant Music*. London : Bantam Books, 2002. 576 p.
7. Bingham C. *Magic Hour*. London : Bantam Books, 2005. 416 p.
8. Bingham C. *Stardust*. London : Bantam Books, 1993. 576 p.
9. Bingham C. *The Daisy Club*. London : Bantam Books, 2009. 480 p.
10. Bingham C. *The Kissing Garden*. London : Bantam Books, 1999. 624 p.
11. Bingham C. *The White Marriage*. London : Bantam Books, 2007. 480 p.

ОСОБИСТІ СТРАТЕГІЇ ЯК СКЛАДОВА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Л.Левицька,

доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Львівський національний університет імені Івана Франка

І.Микитка,

ст. викл. кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Львівський національний університет імені Івана Франка

Р.Комар,

асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Львівський національний університет імені Івана Франка

Ключові слова: самостійна робота, навчання, іноземна мова, стратегії, студенти, читання, говоріння, аудіювання, письмо, освітнє середовище.

Глобалізований світ передбачає адаптацію людини до різноманітного освітнього середовища. Становлення людини у суспільстві потребує якісних фахових знань. Відтак освіта набуває надважливого значення, що впливає на професійну діяльність особистості. До вагомих чинників успішності освіти з поміж інших належить і самостійна робота студентів. Вона не є самоосвітою індивіда на власний розсуд, а поряд з аудиторною є систематичною, керованою викладачем самостійною складовою навчання студента.

У сучасній психолого-педагогічній науці існують різні підходи до визначення поняття «самостійна робота студентів». О.Алексюк, П.Підкасистий, С.Трубачова визначають самостійну роботу як «будь-яку організовану викладачем активну діяльність студентів, спрямовану на виконання дидактичної мети в спеціально відведений для цього час» [3; 5].

Досліджуючи функції самостійної роботи, П.Підкасистий дійшов висновку, що вона виступає «в ролі специфічного педагогічного засобу організації і керування самостійною діяльністю студента в навчальному процесі» [3]. С.Трубачова вважає, що «процес самостійного пізнання є результатом розумової діяльності, його можна розглядати як активну цілеспрямовану діяльність, у ході якої здійснюється опрацювання вже відомої і тільки що сприйнятої інформації» [5]. Є.Розенбаум велику увагу приділяє роботі в парах під час самостійного опрацювання навчального матеріалу, яка наближає умови виконання вправ до природних умов бесіди, що має велике психологічне значення для тих, хто навчається.

Зазначимо, що розвиток політичних, культурних та економічних відносин між країнами, безпосереднє спілкування з носіями іноземної мови викликає у студентів інтерес до краез-

навчого матеріалу, сприяє засвоєнню лексики, необхідної для спілкування під час поїздок за кордон, і таким чином вдосконалює мовленнєві навички та вміння. На часі виробити в майбутніх фахівців потребу в самостійному опануванні іноземною мовою, навчити їх творчо застосовувати набуті знання у нових ситуаціях, користуватися довідковою літературою, робити вибіркового переклад, готувати доповіді, брати участь у конференціях, анутовати статті тощо. Як відомо, вивчення іноземної мови потребує від студентів значних зусиль, їх систематичної праці, сформованості таких рис як працьовитість, наполегливість, уважність, самостійність, допитливість.

Слід зауважити, що організацію самостійної роботи студентів у курсі іноземної мови не можна розглядати виокремлено. Загальновідомо, що вона є органічною частиною навчального процесу, передумовою успішної реалізації програмових вимог з цього предмета. Позаяк жоден курс навчання іноземної мови не дає студентам повного оволодіння мовою, а тільки допомагає їм здолати труднощі у процесі засвоєння знань та їх подальшого вдосконалення.

Мета самостійної роботи – активізувати пізнавальну діяльність студентів у навчальному процесі, розвинути їх мовленнєві навички та вміння.

Сучасна вища школа покликана забезпечити студента міцними, оперативними знаннями, а також навчити його вчитися (тобто вчити себе) самостійно. Освічена людина сьогодні – це

самостійна людина, що вміє самостійно приймати рішення, самостійно добиватися поставленої мети, має навички власними силами оволодівати знанням, удосконалювати свою фахову майстерність індивідуально.

Засобом формування й розвитку таких важливих вмінь є самостійна робота студентів (СРС). Поняття «СРС» можна розглядати в широкому й вузькому значенні. У широкому значенні – це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка присутня (повинна бути присутньою) у будь-якому виді навчальних занять. У більш вузькому значенні – це один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента. Викладач планує і скеровує, координує й контролює самостійну діяльність студентів, тобто створює умови їх навчальної діяльності, організує й активізує її, створюючи й удосконалюючи інформаційно-методичне забезпечення СРС. Основний шлях поліпшення мовної підготовки студентів – удосконалення СРС при вивченні іноземної мови, належна організація її інформаційно-методичного забезпечення. У процесі вивчення іноземної мови викладач повинен учить студентів працювати самостійно, прищеплювати їм навички самостійної роботи в аудиторії для подальшого використання їх в позааудиторній самостійній роботі. Завдання для позааудиторної роботи повинні включати вправи різного ступеня творчості й самостійності (відтворюючі, перетво-

рюючі й творчі). Вони мають бути скеровані на вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, мовлення, читання, письмо) і володіти фаховою орієнтацією [2].

Самостійність ніколи не була вродженою рисою людини, тому, аби забезпечити активне оволодіння іноземною мовою у повсякденній, спеціальній і загальноосвітній сферах спілкування, студентів до самостійності потрібно готувати. Важливим завданням у ході вивчення дисципліни є формування вмій і навичок щодо організації самостійної роботи в позааудиторний період. У зв'язку з цим роботу зі студентами необхідно спрямувати й організувати таким чином, аби вони могли самостійно набувати знання і навички. У майбутньому це сприятиме їх загальному та інтелектуальному розвитку, розширенню кругозору, формуванню таких рис особистості, як самостійність і активність. Ефективність самостійної роботи студента обумовлюється рядом чинників, серед яких найважливішими є: готовність до самостійної роботи; оптимальна організація самостійної роботи та корекція її педагогом.

Готовність студентів до самостійної роботи визначається: наявністю оптимальної мотивації до оволодіння іноземною мовою; навичками самостійної роботи та цілеспрямованою діяльністю з їх розвитку (читання, говоріння, аудіювання, письмо, робота з довідковою літературою, словниками та технічними засобами навчання). Таким чином, метою самостійної роботи сту-

дентів з іноземної мови є формування навичок роботи з іншомовними професійно орієнтованими джерелами інформації (читання, переклад, творче переосмислення інформації, її особиста оцінка і подальше використання), а також формування навичок усної мови (говоріння й аудіювання).

Одним із видів самостійної діяльності в сучасній методиці є особисті стратегії мови, тобто система способів самостійного удосконалення мовних навичок та умінь поза навчальним процесом. Термін „особистісний” не новий в сучасній методиці. Його можна використовувати для позначення індивідуального читання. „Особистісне читання” - це читання, яке задовільняє пізнавальні потреби конкретної особистості, воно є бажаним та цікавим для неї, а не вимушеним і підконтрольним. Термін „особистісний” доречно використовувати й для інших видів мовної активності студентів, позначивши їх як особисті стратегії вивчення мови в позааудиторній діяльності.

Відповідно до видів мовленнєвої діяльності можна виділити такі види „особистісних” стратегій:

1. Стратегії читання: читання книг, газет, журналів, ділових і особистих листів.

2. Стратегія аудіювання: сприйняття радіопередач, художніх фільмів, театральних вистав, лекцій, аудіозаписів іноземною мовою.

3. Стратегії говоріння: спілкування з носіями мови при особистих контактах і по телефону, перекладацька діяльність.

4. Стратегії писемного мовлення: написання ділових і особистих листів, факсів, електронних повідомлень.

Виходячи з цього, можна виділити такі загальні ознаки стратегій:

1. Щодо життєвих комунікацій – це реальні перспективи мовленнєвої діяльності, в яких студенти можуть практично застосовувати здобуті знання.

2. За характером активності – це пізнавальні види навчання творчого характеру, під час яких студент застосовує отримані знання в невідомій для нього ситуації.

3. За рівнем керування – це самостійна діяльність, при якій студент вільно вибирає вид роботи, а викладач лише вміло скеровує його. Доцільно зазначити, що у процесі вузівської підготовки об'єм і зміст навчання студентів визначається робочими і навчальними програмами.

4. За місцем і часом проведення – це позааудиторні види діяльності. Вони виконуються в зручний для студентів час і в зручному для них місці.

5. За місцем в навчальному процесі – це автономні види діяльності, які безпосередньо пов'язані з навчальним процесом. В процесі обов'язкової роботи студент отримує інформацію, яку він повинен сприйняти і відтворити її в спілкуванні з викладачем або з іншими студентами. Від правильно опрацьованої інформації залежить наскільки успішним буде засвоєння нової інформації. Особисті види діяльності характеризуються довільним відношенням студента до отримуваної

інформації, адже, він сам визначає її корисність або непотрібність.

Таким чином, особисті стратегії вивчення іноземної мови в позааудиторний час, можна розглядати як реальну самостійну іншомовну діяльність студентів з метою удосконалення рівня знань та власного задоволення від отриманих результатів.

Широке використання особистих стратегій свідчить про високий рівень внутрішньої мотивації студентів, їх готовність використовувати набуті знання в практичній діяльності. За твердженням багатьох викладачів іноземних мов надзвичайно популярним видом іншомовної діяльності в позааудиторний час є насамперед аудіювання, а потім читання та говоріння. В стратегіях аудіювання важливими формами діяльності є прослуховування аудіозаписів англійських й німецьких пісень, перегляд англійських та німецькомовних телепередач та відеофільмів, відвідування лекцій і бесід, прослуховування радіостанцій, які транслюють передачі іноземними мовами.

В стратегії читання головна роль належить читанню художньої літератури, журналів, газет, поетичної літератури, словників та інших джерел інформації, відвідування бібліотек, придбання власних матеріалів. Домінуючим в стратегії говоріння і письма є спілкування з носіями мови, перекладацька діяльність, написання листів, факсових та електронних повідомлень зарубіжним друзям.

Дидактичний комплекс з навчання

іноземної мови поєднує загальноприйняті, традиційні методи з методами програмованого навчання. Завдяки цьому створюється така навчальна ситуація, коли студент переважно самостійно проводить ознайомлення, закріплення й активізацію мовного матеріалу, а формування мовних навичок і умінь здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача. Розширення традиційного арсеналу способів, засобів, прийомів самостійної роботи за рахунок широкого застосування інформаційних технологій навчання, зокрема, використання комп'ютерних технологій сприяє вдосконаленню навчального процесу у вищій школі. Самостійна робота, в якій використовуються сучасні дидактичні засоби, повинна забезпечити:

- формування самостійності студента;
- забезпечення контролю дій студента;
- інформування студентів про рівень досягнення цілей;
- визначення вимог до результатів діяльності студента;
- урахування індивідуальних особливостей кожного студента;
- надання студенту можливостей планування своїх дій;
- забезпечення студенту можливостей коригувати свої дії.

Отже, програмовані дидактичні комплекси покликані забезпечити взаємодосконалення і формування мовної, фахової, загальнокультурної компетенції спеціалістів – випускників.

Дані програмовані комплекси відповідають наступним дидактико-методичним вимогам програмованого навчання:

- орієнтованості і можливості навчання студентів з різним рівнем успішності;
- розподілу подачі нового іншомовного матеріалу залежно від ступеня успішності;
- поетапному одержанню інформації про результати діяльності;
- акценту на самостійну роботу.

Такі дидактичні комплекси повинні сприяти активізації й ефективності самостійної роботи і покликані створити умови для:

- вдосконалення мовної підготовки випускників
- формування навичок і умінь самостійної роботи майбутнього кваліфікованого фахівця;
- розширення і поглиблення знань з фаху.

Усе вище наведене дозволяє стверджувати, що самостійна робота є найвищою формою навчальної діяльності за критерієм саморегуляції і цільової спрямованості; вона може диференціюватися залежно від джерела керування, характеру спонукання. Звичайно, проблема формування у студентів умінь вчитися самостійно переростає у проблему попереднього підвищення навчальної мотивації, виховання інтересу до навчання. Таким чином, всі фактори, пов'язані з пізнавальною активністю, стають більш усвідомленими і дієвими, підсилюється їх роль у навчальній діяльності, а відтак зростає

активність студентів у перебудові мотиваційної сфери.

Література:

1. Атаманчук Ю. Стан організації самостійної роботи студентів ВНЗ // Рідна школа. – 2008.- №6. – С. 46 – 48
2. Бойко Я. Організація самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах // Рідна школа. – 2009. – №10. – С. 19 – 23
3. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся / П. И. Пидкасистый. – М.: Наука, 2010. – 213 с.
4. Олійник Л. Й. Інноваційні технології викладання іноземних мов [Електронний ресурс] / Л. Й. Олійник. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm.
5. Трубачова С. Роль методів самостійного набуття знань в організації пізнавальної діяльності учнів / С. Трубачова // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 35–41
6. Чепига М. Керування тематичною самостійною роботою студентів // Вища школа. – 2008. – №5. – С. 25 – 32
7. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі // Рідна школа. – 2005. – №8. – С. 34 – 35

QR-CODE IN THE LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERARY READING: A PRACTICAL ASPECT

Marija Lavrenova,

PhD, (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor, Associate professor at the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Mukachevo State University, Ukraine. ORCID:(<http://orcid.org/>)0000-0003-4749-8910

Oksana Fentsyk,

PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor, Associate Professor of department of Pedagogy of Preschool and Primary Education, Mukachevo State University, Ukraine.

Abstract. *The article focuses on the application of mobile information and communication technologies in the first cycle school. The authors provide examples of QR code-generated assignments that can be used in language education lessons.*

Keywords: QR code, mobile information and communication technologies, elementary school students.

The modern period of development of society is characterized by a strong influence on it of information technologies, which penetrate into all spheres of human activity, ensure the spread of information flows in society, form a global information space. An integral and important part of modern society is the informatization of education. We agree with ES Polat's view that new pedagogical technologies and any other currently used or only emerging in the minds of scientists and educators are unthinkable without the widespread use of new information technologies [1]. At the same time, one of the directions of the current stage of educational informatization is related to the use of mobile technologies for teaching various subjects.

Problems of using mobile information and communication technologies in education were investigated by: A.Badanov, V. Bykov, K.O. Voronkin, H.Zasadna,

O. Kononecko, P.Malezhhik, Y.Matvienko, S. Napalkov, N.Payn, N. Rashevskaya, S. Semerikov, S. Strizhenyuk, I. Teplitsky, D. Khudoliy, I. Tsukanova, J. Traxler, S. Shapoval, Y. Shustova, and others.

The development and stimulation of motivation of learning activities is important, but not a simple process, the analysis of which applies to both psychology and pedagogy. Improving the level of educational and cognitive motivation of students and, as a consequence, the achievement of higher educational results, can be facilitated by non-standard forms and means of presentation of educational content that are of interest and even wonder. Surprising modern schoolchildren is quite a difficult task, but any teacher can solve it if desired. In our opinion, one of the effective ways to achieve this is to use information and communication technologies in the educational process, in particular QR codes.

According to studies [1, 2, 4, 6], in the last 5 years the number of children who are able to use a computer, mobile information technology has increased about 10 times. Nowadays, mobile devices are just about everyone, a handy tool for accessing any kind of information, but not always schoolchildren use their smartphones and tablets for educational purposes. According to many studies [3, 4, 5], children are mostly familiar with gaming computers and mobile applications, use their mobile phones and computer entertainment equipment. The cognitive, including educational, motives for working with a computer and a mobile phone are in the 20th place.

In a lesson, QR codes can be used at different stages of the language-literary education lesson, from goal setting to homework. Students can be involved in various forms of work, both individual, paired and group. The forms selected depend on the number of gadgets the teacher can use in the lesson.

QR code is one of the augments of augmented reality. It combines real parameters with virtual ones and can be used not only electronically but also in the format of handouts.

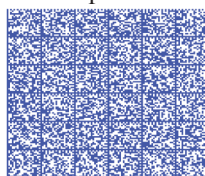
So, what can be encrypted into QR codes? QR Codes can be used anywhere from plain paper to huge stands.

Texts that are not very large are easily translated into QR code. For example, tasks, proverbs, puzzles, rules, facts, or homework.



Website addresses with additional tasks or competitions, reading QR codes will help to avoid mistakes in the spelling of the site name and make a mistake to send it on purpose.

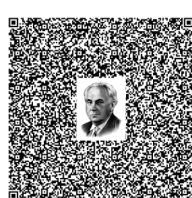
Small poems in volume.



Audio files.



Biographical information of writers.



Short voicemails.

There is a QR Treasure Hunt Generator

service that creates a QR quiz on the questions that have been suggested. After that, printed QR codes can be placed all over the premises or outside, making it more fun for students to learn from their phones than from pages of boring, in their view, textbooks. This is a kind of Web quest that helps achieve several important goals when teaching students:

- enhancement of students' motivation for independent educational and cognitive activity when studying at the expense of additional motives of game, competition, cognitive, etc.;

- introduction of additional (electronic) methodological educational resources into the educational process;

- use in teaching new types of educational search and cognitive tasks of generalizing and systematic orientation that activate students' educational activity;

- to provide the work on educational material with a new organizational form that is attractive to students;

- development of personal qualities that are not in demand in the educational process, as well as students' self-esteem.

You can also use QR codes to create a language environment in the classroom, for example, attach classes that encrypt the names of those objects to the classroom items. It can be a very simple and at the same time a practical project for students. And if you use codes with sound recording, the subjects can still call themselves or talk about themselves.

What are the benefits of using QR codes in the lesson? The code does not distract from the main work, since it is impossible to see the encrypted informa-

tion without the hardware, but it can encourage students to complete the main task more quickly to find out what the teacher prepared for them this time.

QR codes make it easy to create a project.

When learning a new topic, you can attach QR codes to the stickers in the tutorial and expand the space of the paragraph under study by adding audio files and additional text to the links.

Not only can students use QR codes, they can also create them independently and for free. There are currently a large number of custom services that allow you to generate code in a few clicks that can be stored on your computer and subsequently used in lessons. Many online services and applications will be of help, including: <http://www.qr-code.com.ua>, <http://qr-code.kaywa.com>, <http://www.qrcc.ru/generator.php>, <http://qr-codes.com.ua> and others. [4].

Therefore, modern information and communication technologies provide opportunities for the development of the child, its potential and abilities, as well as help to make any lesson interesting, but it is important to use them methodically competently. Taking into account the child-centered approach, the purpose and expected learning outcomes, material and technical support, the creative teacher with the help of information technologies has a unique opportunity to independently create the necessary educational and methodological support to the lessons of the linguistic and literary educational field, while the use of QR-codes on different stages of the lesson.

Література

1. Кононенко О. В. Можливості використання QR-кодів у навчальному процесі / О. В. Кононенко // Новітні інформаційно-комунікаційні технології в освіті: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції молодих учених та студентів (Полтава, 18-19 листопада 2015р.). – Полтава: ФОБ Болотін А.В., 2015. – С.156-158.
2. Рашевська Н.В. Технології мобільного навчання / Н.В. Рашевська, В.В. Ткачук // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Вип. 35. – С. 295-301.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
4. Чернянчук Я.В. Використання QR-кодів в освіті / Я.В. Чернянчук, М.В. Лавренова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/3695/1/Using_QR_Codes_in_Education.pdf
5. Шаповал С. Перспективи використання матричних кодів в освітньому процесі / С. Шаповал, Р. Романенко, Н. Форостяна // Вісник КНТЕУ. – К.: КНТЕУ, 2011. – № 5. – С. 98–106.
6. Шустова Ю.В., Михелькевич В.Н. Интеграция образовательных технологий при интенсивном обучении студентов иностранному языку // Синергетика природных, технических и социально-экономических систем. 2012. № 10. С.248-252.

AFORYZMY JAKO ŚRODEK PROMOCJI WARTOŚCI UNIWERSALNYCH W POWIEŚCI KORNELA MAKUSZYŃSKIEGO „AWANTURA O BASIĘ”

Ludmiła Pietruszka

Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny imienia Iwana Franki w Drohobyczu

Słowa kluczowe: Kornel Makuszyński, powieść dla młodzieży, aforyzmy, funkcje aforyzmów, styl, środek językowy, promocja, wartości uniwersalne, młody odbiorca.

Keywords: Kornel Makuszyński, novel for youth, aphorisms, functions of aphorisms, style, linguistic means, promotion, comprehensive values, young addressee.

Uwagi wstępne. Literatura dla młodego odbiorcy należy do osobliwego rodzaju twórczości, ponieważ jest zorientowana na osobę niedorośłą, która ma swoje potrzeby i nieco inaczej niż dorosły odbiera otaczającą rzeczywistość. Twórczość pisarska dla młodego adresata – ważny czynnik, który pomaga w kształtowaniu światopoglądu i przetwarzaniu wiedzy, a poza tym jest jednym ze sposobów komunikacji dwóch światów: świata dorosłych ze światem dzieci czy młodzieży. Otóż zaletą pisarza jest znajomość psychiki młodej osoby, rozpoznawanie jej skłonności i postrzeganie zainteresowań, natomiast zadaniem – nie tylko zaciekawienie młodego czytelnika, ale i rozwój jego wyobraźni, wywieranie pozytywnego wpływu na osobowość, kształtowanie modelu zachowania zarówno wśród rówieśników, jak i w środowisku dorosłych. Warto nadmienić, że literatura dla młodzieży jest zawsze aktualna. Potwierdzeniem tego, że „chłopięce” i „dziewczęce” powieści dla dorastającej młodzieży stale cieszą się niezmiennym wzięciem i uznaniem najliczniejszych i najwdzięczniejszych odbiorców: dziecięcych i „nastoletnich” [7,

s. 4] jest „Awantura o Basię” – jedna z najbardziej poczytnych powieści Kornela Makuszyńskiego dla młodzieży. Oryginalności utworu nie można upatrywać jedynie w fabule, lecz w „podejściu do pisania dla młodzieży” [3, s. 6], gdzie jednym z „charakterystycznych dla Kornela Makuszyńskiego sposobów wywoływania komizmu słownego (i sytuacyjnego zarazem) jest jego godna podkreślenia umiejętność stosowania w powieściach dla młodego odbiorcy wypowiedzi anegdotycznych, sentencjonalnych, przysłowio- wych, porzekadłowych itp.” [7, s. 99], w zastosowaniu własnych przemyśleń, które stały się aforyzmami nie tylko znanymi, ale i często cytowanymi. Nie ulega wątpliwości, że „aforyzmów można się doszukać we wszystkich powieściach Makuszyńskiego” [2, s. 45], jednak ich analiza w niniejszym badaniu zostanie przeprowadzona na podstawie powieści dla młodzieży „Awantura o Basię”, która „nieustannie stanowi źródło wielkiej przygody czytelniczej, radości życia i źródło akceptacji szlachetnych czynów i bezkompromisowej postawy moralnej” [2, s. 43-44].

Stan badań. Twórczość Kornela Makuszyńskiego nie doczekała się zbyt wielu dociekliwych opracowań. Istnieje niewielka ilość rozpraw, w których została opisana proza K. Makuszyńskiego dla młodego czytelnika. Z dotychczasowych prac należy wyróżnić książkę D. Piaseckiej „Proza Kornela Makuszyńskiego dla młodego odbiorcy. Zarys problematyki”. Wśród znawców i badaczy twórczości Makuszyńskiego w kontekście literatury dla młodego adresata warto wymienić M. Ingłota, J. Kowalczykówną, D. Piasecką, A. Drązek, K. Kuliczkowską. Wspomnieć należy również o sesji naukowej, która odbyła się 11-12 maja 1984 r. w Zakopanem z okazji 100-lecia urodzin Kornela Makuszyńskiego zorganizowanej przez Uniwersytet Wrocławski – Instytut Filologii Polskiej, Muzeum Tatrzańskie i jego Oddział im. Kornela Makuszyńskiego, Miejską Bibliotekę Publiczną im. Stefana Żeromskiego w Zakopanem. Oprócz tego specjalistyczne czasopismo o książce dla dziecka „Guliwer” nr 3 (109) z 2014 r. w całości zostało poświęcone sylwetce K. Makuszyńskiego oraz wybranym aspektom jego twórczości dla dzieci i młodzieży. Wśród publikacji kwartalnika warto wyróżnić artykuł E. Korepty poświęcony funkcjom aforyzmów w powieściach Makuszyńskiego dla młodzieży. W 2017 roku ukazała się książka M. Urbanka pt. „Makuszyński. O jednym takim, któremu ukradziono słońce”. Mimo to twórczość K. Makuszyńskiego niewątpliwie wymaga podjęcia wnikliwego badania i dogłębnej analizy.

Celem niniejszej pracy jest analiza materiału aforystycznego zawartego w

powieści K. Makuszyńskiego „Awantura o Basię”, ze szczególnym zwróceniem uwagi na funkcje, jakie pełnią aforyzmy w tekście literackim.

Przedmiotem zainteresowania badawczego są aforyzmy jako ważny środek promowania wartości uniwersalnych oraz oryginalna forma wypowiedzi wpleciona w fabułę utworu „Awantura o Basię”.

Część główna. K. Makuszyński – „pisarz na swój sposób jedyny i niepowtarzalny” [7, s. 3]. Jego powieści „zyskały niezwykłą popularność wśród młodzieży dzięki znajomości psychiki odbiorcy, umiejętności konstruowania atrakcyjnej, często zaprawionej elementami sensacji fabuły. Optymizm, szlachetna postawa moralna zawsze sympatycznych i pełnych życia bohaterów, wiara w dobroć ludzką, współczucie dla pokrzywdzonych – to wartości wychowawcze jego książek. Makuszyński wytworzył własny styl, nacechowany humorem, liryzmem i gawędziarską swadą” [5, s. 406]. Pisarz jest odbierany przede wszystkim jako autor książek dla dzieci i młodzieży, ponieważ „przyniosły mu laury i zaszczyty, o których często bezskutecznie marzą inni twórcy” [3, s. 5]. Niezwykłości i niepowtarzalności stylu twórcy „Awantury o Basię” należy doszukiwać się m. in. w wykorzystaniu wypowiedzi aforystycznych, czyli zwięzłych zdań, które zawierają określoną myśl o charakterze moralnym czy też filozoficznym, również aforyzm „jest interesującą formą wypowiedzi, stosowaną w różnych okolicznościach, a jego historia sięga najdawniejszego piśmiennictwa...” [2, s.44]. Autorskie aforyzmy w powieści „Awantura o Basię” są

niejako zasadą zachowania i postępowania, zazwyczaj charakteryzują się wyrazistością, błyskotliwym i dobitnym stylem, za pomocą którego Makuszyński żywo i precyzyjnie wyrażał myśl, zamykając ją w całość, zwiększał ekspresję wypowiedzi, umiejętnie przedstawiał wydarzenia i postaci. Chociaż aforyzmy u Makuszyńskiego są czasem tradycyjnie krótkie, kiedy indziej składają się z kilku zdań, co wykracza poza potoczne rozumienie pojęcia aforyzmu jako gatunku, jednak zawsze są właściwie dobrane i umiejętnie podsumowują to, co autor chciał zakomunikować młodemu odbiorcy. Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, że „język autora *Awantury* o Basię obfituje w przysłowia, powiedzenia i sentencje” [1, s. 53], też „można z łatwością wydzielić różne postaci przysłów, Makuszyński bowiem wprowadził przysłowia utarte, gotowe – modyfikował i odświeżał, wymyślał również nowe, nie traktując jednak tych zabiegów manierycznie” [4, s. 53].

Przekonująco brzmi stwierdzenie, że specyfika stylu Makuszyńskiego „polega m. in. na wykorzystaniu w tekście literackim aforyzmów” [2, s. 44], za pomocą których autor przekazywał określone idee i wartości swym czytelnikom. Należy zauważyć, że główną ideą autora „jest idea dobroci, stanowiąca jedną z wartości uniwersalnych, ponadczasowych” [7, s. 76], o czym mówi bohater powieści – pisarz Olszowski, alter ego Makuszyńskiego, o swojej twórczości: „*Za złe mi to biorą, że w moich książkach roi się od ludzi dobrych, jasnych i miłosiernych, a przecie z palca sobie tego nie wyssałem. Zresztą wielką odczuwam litość dla złych, z rozmysłem*

natomiast sławię dobroć promienistą. Urojeni ludzie z książek wychodzą z nich jak duchy wywołane z nicości i wchodzą w ludzką gromadę. Serce ludzkie takie jest dziwne, że więcej wierzy jasnemu urojeniu niż mętnej, czarnej rzeczywistości; więc moi dobrzy ludzie z książek korzystając z tego przywileju szerzą wieści o istnieniu dobra i o potrzebie miłosierdzia. Moje książki wędrują pomiędzy rzesze, niechże przeto świecą, niech grzeją, lecz niech nie straszą i nie burzą naiwnej, prostej wiary w serce człowieka” [6, s. 118-119]. Powyższy fragment świadczy o ogromnej wierze autora w zwycięstwo dobra nad złem. Dla Makuszyńskiego dobroć serca jest wartością niepodważalną, czego potwierdzeniem są aforyzmy definiujące serce: „*Każde serce ludzkie ma swoją ciemną i słoneczną stronę*” [6, s. 142]; „*Twoje serce wie najlepiej, co ci należy czynić...*” [6, s. 138]; „*Człowiek nie może ciężiej ukarać człowieka, jak go karze zamknąwszy przed nim serce*” [6, s. 93] i in.

Otóż priorytetową funkcją aforyzmów jest promowanie idei dobroci, która często idzie w parze z chęcią niesienia pomocy i okazywania ofiarności: „*Najsłodszy chlebem jest ten chleb, którym można nakarmić głodnego; trucizną i twardym kamieniem, przez przekleństwo w kamień zamienionym, jest ten chytrze ukryty, zachłannie gromadzony, pleśniejący bez użytku*” [6, s. 119]. Dobroć, życzliwość, szczerłość mają moc pokonania wszelkich przeszkód, które powstają na życiowej drodze, co zostało wyrażone w formie dość rozległej wypowiedzi: „*Jedna szczęśliwa godzina rodzi następną, znaczoną łzami, aż smutek zelżeje i znowu jasną*

godzinę przywoła. Nie cenilibyśmy radości, gdyby była wiecznotrwała i snuła się nieprzerwanie. Gorycz bólu i dotkliwość cierpienia tym słodsza nam czynią radość, co się zjawi. Nie byłoby radości bez smutku. Nikt by nie wiedział, że to radość właśnie. Tym skwapliwiej witamy dzień, że przed nim snuła się mroczna, oślepta noc” [6, s. 5]. K. Makuszyński nie wyobraża sobie dobroci bez radości i pogody ducha, czego potwierdzeniem jest aforyzm „*łzami niczego się nie dokaże*” [6, s. 133]. Dla pisarza jest ważne, żeby człowiek czerpał radość z życia, dlatego też „stworzył w swoich utworach inny od rzeczywistego, niecodzienny świat, świat rozświetlony słońcem uśmiechu i dobroci, świat radości i wylewnego serca” [7, s. 37]. Radość w utworze jest bardzo często promowana, a uśmiech – to przejaw radości. Uśmiech i radość, będące wyrazem pozytywnych emocji, pomagają osiągnąć wytyczone cele. Ważne również jest to, żeby ludzie byli uśmiechnięci, „*bowiem cóż to jest uśmiech? To pół pocatunku!*” [6, s. 108] i czuli się szczęśliwi, lecz czasem rozpacz pomaga przetrwać i zwyciężyć: „*Rozpacz umie pokonywać najstraszniejsze przeszkody*” [6, s. 132]. Dla autora zasadnicze znaczenie ma to, „by ludzie bez względu na wiek i pozycję społeczną byli szczęśliwi i chce przekonać do tej tezy czytelników” [2, s. 45], ponieważ uważa, że „*duśa człowieka mieszka zawsze w oczach, w tych oczach nieszczęśliwych nie ma duszy. Świecą się, lecz zgasły*” [6, s. 136].

Niektóre aforyzmy dobitnie podkreślają, że bohaterowie powieści nie przywiązują się zbyt do wygód materialnych, ponieważ są przekonani, że „*wielka*

chwała rzadko w całych butach wędruje przez świat” [6, s. 107]. Brak niekiedy środków do życia, „trudna sytuacja materialna Makuszyńskiego, w jakiej znalazł się w młodości, uczuliła go na los biednych ludzi” [2, s. 47]. Otóż pan Olszowski „jeden z bohaterów, również literat, też musi wciąż odpowiadać na pretensje, że tak wielu w jego książkach „ludzi dobrych, jasnych i miłosiernych” [8, s. 166]. To właśnie on był przekonany, że „*rzadkością jest człowiek, który złym się rodzi. Gniewu i złości naucza go głód, nieszczęście, niesprawiedliwość i podłość. Wstrętna ohyda nędzy, której nie powinno być na radosnym świecie, jest najstraszliwszym nauczycielem zła, więc kto nędzę wygania z ziemi, kto jej ze słodyczą ociera ły, kto jej zimne serce ogrzewa, ten czyni rzecz najszlachetniejszą: zasypuje źródło zła*” [6, s. 119]. Na pewno właśnie dlatego „oddzielną grupę postaci powieściowych Kornela Makuszyńskiego stanowią bohaterowie – zarówno dzieci, jak i dorośli – wyposażeni przez autora w cechy ujemne, których jednakże nie można określić jednoznacznie mianem czarnych charakterów. Nie są oni źli z natury [...]. A poza tym, najczęściej w finalnych partiach utworów, w których występują, pod wpływem dobroci innych ludzi zmieniają się radykalnie” [7, s. 56]. Ewidentnym przykładem takiej postawy może być aktor Walicki, który uchodził za człowieka ponurego i niezadowolonego z życia, lecz kilka trafnie użytych aforyzmów określa jego prawdziwą istotę: „*A ja mam serce... To wygląda na kłamstwo, ale mam...*” [6, s. 103] albo „*Zawsze miałem gorączkę, przez całe życie... Uczciwy aktor musi mieć za-*

wsze gorączkę... Ile razy wchodzi na scenę...” [6, s. 102]. Podobną ocenę wyraziła o nim babcia Tańska: „*Gęba złodziejska, a serce dobre!*” [6, s. 56].

K. Makuszyński, używając aforyzmów, przedstawia też zasady postępowania opiekunów małej Basi, których dobroć, „wyrażona w codziennych dowodach życzliwości oraz w trosce o przyszłość podopiecznych, jest jakby naturalną koniecznością wynikłą z relacji: dorosły-dziecko” [7, s. 77]: „*Najtkliwszym czynem dobrego człowieka jest podniesienie samotnego dziecka z bruku i przytulenie go do serca. Czyn taki zapisuje Bóg złotym piórem*” [6, s. 93].

Ważną wartością, promowaną w utworze za pomocą aforyzmów, jest miłość, dlatego „pisarz opiewał potęgę miłości, czyniącej cuda, pokazywał mądre i dobre dzieci, które ratują dorosłych w trudnych sytuacjach życiowych, prezentował ludzi szlachetnych” [7, s. 76]: w „Awanturze o Basię” jest to miłość matki, pełni miłości są opiekunowie Basi – aktor Walicki, babcia Tańska, państwo Olszowscy. Basia też miała w sobie tyle miłości, że „*ta miłość przelewała się przez brzegi serca*” [6, s. 140], a Francuz Dimauriac, zwracając się do głównej bohaterki, określił miłość w sposób oryginalny: „– *Wie pani, kto jest na świecie mądrszym od największych uczonych? Miłość!*” [6, s. 140]. Jest w powieści i pierwsza nieszczęśliwa młodzieńcza miłość, która została ujęta w aforyzmie: „*Prawdziwa miłość bez nieszczęścia nie ma wielkiego znaczenia*” [6, s. 86]. Nie mniej ważna od miłości jest przyjaźń, a „dowodem na to, jak wysoko cenił pisarz uczucie przyjaźni, jest fakt, że ob-

darzył nim niemal wszystkich bohaterów swoich powieści, nie wyłączając ludzi dorosłych” [7, s. 79], bowiem tylko „*wierna przyjaźń zdolna jest do wszystkiego*” [6, s. 126].

W celu wyeksponowania w fabule powieści relacji „kobieta-mężczyzna” zostało wygłoszonych kilka aforyzmów, m. in.: „*Nie ma bardziej niesfornych stworzeń niż damskie łzy*” [6, s. 115]; „*Tylko człowiek źle wychowany liczy lata kobiecie*” [6, s. 122]; „*Nie każdy mężczyzna jest potworem*” [6, s. 64]; „*Czy [...] mężczyzna ma serce? Gada nie! Może czasem i ma to serce, ale zawsze ma przede wszystkim żołądek*” [6, s. 72]. Otóż Makuszyński ukazuje się czytelnikowi jako oryginalny i pogodny humorzysta.

Na uwagę zasługują również aforyzmy będące pochwałą życiowej mądrości, które urozmaicają narrację i zachęcają do refleksji: „*Niemądre jest życie, jeśli wszyscy muszą wciąż odchodzić*” [6, s. 152]; „*Ktoś musi być w rodzinie, kto ma wszystkie klepki w porządku*” [6, s. 151]; „*Żołnierz nie może strzelać nie mając karabinu, a pisarz bez pióra nie może pisać samym palcem*” [6, s. 87]. Niekiedy funkcją aforyzmu jest utwierdzenie wiary w moc nauki: „*Nauka jest żelazną miotłą, co wymiata z umysłów ludzkich wszystkie plewy*” [6, s. 97] lub „*Żołnierz nauki jest największym bohaterem. Nie zabija, szuka źródeł życia, chce rozszerzyć świat i wytycza drogi dla tych, co za nim przyjdą, ze światłem*” [6, s. 98].

Na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że zawarte w utworze wypowiedzenia aforystyczne są poučeniami i wskazówkami, które po-

magają zrozumieć, co w życiu naprawdę jest ważne, dobre, szlachetne i mądre. Ponadto aforyzmy pełnią funkcje oceniająco-wartościujące, gdyż dostarczają młodemu czytelnikowi wiedzy na temat możliwości i konsekwencji wyborów życiowych, sposobu wartościowania, relacji z innymi ludźmi itp. Należy też zwrócić uwagę na fakt, że wypowiedzi aforystyczne są przekazywane w formie sądów bohaterów i komentarzy narratora, często humorystycznych, bowiem istotną rolę w utworze odgrywa humor. Godne uwagi jest też to, iż niektóre aforyzmy, wydzielone z utworu Makuszyńskiego, mogą funkcjonować jako samodzielny tekst.

Wnioski. Podsumowując, należy stwierdzić, że poddane analizie aforyzmy są ważnym językowym środkiem promocji wartości uniwersalnych w powieści „Awantura o Basię”. Makuszyński, zachęcając młodą osobę do czytania, wzbogacał tekst i urozmaicał narrację, ciągle wybierał różne oryginalne formy wypowiedzi, m. in. tworzył aforyzmy, aby „głosić prawdy i mądrości o systemie wartości, obowiązującym porządku, a także objaśniać trudne sytuacje, jakie napotyka młody człowiek w życiu; służył pomocą w ich rozwiązywaniu lub omijaniu meandrów” [2, s. 52]. Pisarz dążył do tego, żeby promować „wzorce postępowania, tym samym ułatwiał wybory” [2, s. 52]. Trudno nie zgodzić się z tym, że pisarz „starał się być konsekwentny w respektowaniu zasad. Zgodnie z przekonaniem o słuszności wyrażanych aforystycznie idei uczył mądrości, przyjaźni, miłości, wierności – tych cech, bez któ-

rych człowiek, bez względu na wiek, popada w marazm, gniew i nienawiść” [2, s. 52]. Należy więc podkreślić, że aforyzmy w egzemplifikacyjnym materiale pełnią funkcje zarówno wychowawcze, jak i stylistyczne, „podsumowują w sposób zwarty i dosadny prezentowaną treść, stanowią uogólnienie sekwencji wygłaszanych przez bohaterów w określonych sytuacjach” [2, s. 52]. W kontekście przytoczonych uwag warto podkreślić, że Makuszyńskiemu, który tworzył i umieszczał w omawianej powieści aforyzmy, „chodziło jedynie o zaszczerpienie wartości uniwersalnych, potrzeby szlachetności, miłości i dobroci, przyjaźni i szacunku dla siebie i otaczającego świata” [1, s. 54]. Dzisiejsza młodzież, która potrzebuje „jakiegoś wzorca, który mogłaby naśladować” [1, s. 55], znajdzie w jego twórczości „gotowe wzorce postępowania nieodzowne w kształtowaniu własnego systemu wartości, własnej moralności” [1, s. 55]. Nie ulega wątpliwości, że „Makuszyński był i pewnie będzie pisarzem ponadpokoleniowym. Trudno bowiem przypuszczać, by humor, dobroć i radość życia stały się kiedykolwiek nieaktualne” [1, s. 55].

Wyekscerpowane i poddane analizie autorskie wypowiedzenia, zaprezentowane w powieści „Awantura o Basię”, ujawniają zatem zaledwie fragment treściowego materiału aforystycznego, w który obfituje twórczość Kornela Makuszyńskiego. Podkreślić też należy, że o artyzmie dzieł pisarza świadczą zarówno konstrukcje aforystyczne, jak i bogaty materiał paremiograficzny, na co warto zwrócić uwagę podczas dalszych badań.

Bibliografia

1. Drążek A. Wybrane powieści Kornela Makuszyńskiego dla młodzieży i ich czytelnicтво wśród młodzieży – próba monograficzna. *Prace Naukowe. Filologia Polska. Historia i Teoria Literatury z. VII. Częstochowa*, 1998. S. 49-56.
2. Korepta E. Funkcje aforyzmów w wybranych powieściach Kornela Makuszyńskiego. *Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka*. Katowice: „Śląsk” Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe, 2014. nr 3(109). S. 42-53.
3. Kornel Makuszyński (1884-1953). Pisarz serca i uśmiechu. Materiały metodyczne. Opracowanie M. Łuczak. Toruń: Oficyna Drukarska Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Książnicy Miejskiej im. M. Kopernika, 1989. S. 5-6.
4. Kowalczykówna J. Przysłowia w powieściach Kornela Makuszyńskiego dla młodzieży. W: 100-lecie urodzin Kornela Makuszyńskiego. Materiały z sesji naukowej zorganizowanej przez: Uniwersytet Wrocławski – Instytut Filologii Polskiej, Muzeum Tatrzańskie i jego Oddział im. Kornela Makuszyńskiego, Miejską Bibliotekę Publiczną im. Stefana Żeromskiego w Zakopanem. Zakopane: Wydawnictwa Muzeum Tatrzańskie im. Tytusa Chałubińskiego w Zakopanem, 11-12 maja 1984. Vol. 10. S. 53-67.
5. Literatura polska XX wieku. Przewodnik encyklopedyczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000. T. 1. S. 406.
6. Makuszyński K. Awantura o Basię. Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P, 2000. 158 s.
7. Piasecka D. Proza Kornela Makuszyńskiego dla młodego odbiorcy. Zarys problematyki. Warszawa – Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984. S. 3-99.
8. Urbanek M. Makuszyński. O jednym takim, któremu ukradziono słońce. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, Zakopane: Muzeum Tatrzańskie im. Tytusa Chałubińskiego, 2017. S.166.

«I HAVE A DREAM» BY MARTIN LUTHER KING: TOOLS FOR A BRILLIANT SPEECHWRITING

Shushkivska Antonina

Bachelor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv

«The world was and still
is clearly hungry for great
ideas presented in an engaging way.»

Carmine Gallo «Talk like TED»

Keywords: speechwriting technique, metaphor, allusion, repetition, style, speech, meaning.

Martin Luther King was an American Christian Minister, activist leader in the Civil Rights Movement and laureate of Nobel Peace Prize. His speech «I have a dream» became one of the most memorable of all times. The speech is tied to an idea that all people are created equal. In King's opinion, every person should enjoy the same benefits, privileges and rights. His aim was to turn people's visions so they would reach a common understanding. Nowadays it is possible to learn speechwriting skills from King's historic masterpiece.

Taking into account the power of non-violent occasions, he began to stage peaceful protests, speeches and strikes. The momentous «I have a dream» speech was delivered more than 40 years ago from the steps of the Lincoln Memorial – a symbolic place as Abraham Lincoln was the President who defeated southern states over the issue of slavery. The march in the nation's capital Washington, during which the speech was pronounced, gathered more than 250 000 people. The

speech that turned out to be the greatest one of the 20th Century altered the history of the USA. Thanks to Martin Luther King and his vision, not merely the lives of many African Americans were changed but also the whole world.

What makes this speech so inspiring and memorable? First of all, King talked about slavery – the system that existed from 1619 in the USA – a painful page of American history. King chose a topic close to American citizens. It is hard to engage people talking about something disconnected from the lives of ordinary people. It is also advisable to mention kids or people who are vulnerable or struggling. «I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character», said Martin Luther King, talking about family members. Most of us have family members that we have a relationship to. He is talking about a dream – hasn't almost everyone of us had a dream?

The curator of TED – Chris Anderson – said that talks that work best are the ones where people can really sense humanity, emotions, dreams, imagination.

The speech is also full of metaphors: «joyous *daybreak* to end the *long night*», «the Negro lives on a *lonely island* of poverty», «an *invigorating autumn* of freedom» etc. that helps King to contrast segregation with racial justice [3].

One more speechwriting tool that was used is a repetition of key words throughout the whole speech. For example, the most repeated noun *freedom* was used 20 times, because it is one of the main themes of the speech. Other commonly used words are: *nation* (10 times), *America* 5 times), *justice* 8 times), *dream* (11 times). It also makes the story more memorable when the beginning of sentences is repeated: «I have a dream...», «We must...», «Now is the time...» [3].

«Let freedom ring...» was used more than 10 times. It is a phrase from a famous American song which everyone sings at school. These words are accomplished with geographic references: «snowcapped Rockies of Colorado», «curvaceous peaks of California», «every hill and every molehill of Mississippi».

Another speechwriting technique is using historic allusions of credible speakers or writers. King began his speech with the words «Five score years ago...» referring to Lincoln's «Gettysburg Address» speech which began «Four score and seven years ago...»

«It came as a joyous daybreak to end the long night of their captivity...» is a

reference to Psalms 30:5 «For his anger is but for a moment; his favor is for a lifetime. Weeping may linger for the night, but joy comes with the morning.»

Numerous Biblical allusions provide the moral basis for King's arguments [3].

«Life, Liberty, and the Pursuit of Happiness...» alludes to the United States Declaration of Independence.

Instead of complicated phrases, King uses novelty style – one of the most effective ways to capture a person's attention. «I have a dream» is a great example of speech where words are turned into meaning. In the world where two days of videos and hundreds of articles get uploaded every minute only something that reaches hearts as well as minds can stand out.

What is more, in 2008 the first African American president was elected – Barack Obama – the son of American woman and Kenyan man. That is something that King would definitely take pride in. This fact demonstrates that the speech by Martin Luther King is a bright example that bold ideas delivered by a great speaker can inspire and change the world.

References

1. Carmine Gallo. (2014). Talk like TED: the 9 public-speaking secrets of the world's top minds. New York: St Martin's Press.
2. Analysis of Martin Luther King's I Have a Dream Speech. Retrieved from:
3. <https://www.presentationmagazine.com/analysis-of-martin-luther-kings-i-have-a-dream-speech-8059.htm>
4. Speech Analysis: I Have a Dream – Martin Luther King. Retrieved from:
5. <http://sixminutes.dlugan.com/speech-analysis-dream-martin-luther-king/>

COMMUNICATIVE METHOD IN TEACHING READING

Lomakina L.V.

National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

Keywords: Communicative-oriented teaching, communicative competence, teaching reading, communicative approach, skills.

Ключові слова: Комунікативно-орієнтоване навчання, комунікативна компетенція, навчання читанню, комунікативний підхід, вміння.

The analysis of methodological ideas shows that the communicative-oriented training prepares students for practical communication in a foreign language. Thus, the purpose of teaching a foreign language is to master the students' basic speech skills in the language being studied. The communicative method of foreign language teaching meets these challenges.

Communicative-oriented teaching of foreign languages forms in students not only linguistic, colloquial communicative competence, but also practical competence, which means willingness to use a foreign language as an instrument of speech and thought activity. The interest in the communicative function of the language has increased in connection with the development and expansion of speech acts theory.

It is important to mark that changes happened in methodology of language teaching, namely, the development of a communicative approach aimed at teaching communication in a foreign language, which is close in quality and characteristics to the communication of native language speakers. As all operations with the

language are understood in pragmatic theory as an action, the methodological system of the communicative approach also considers the learning process as an action performed with a language and in language.

In the methodology, the concept of communicative situation is understood as phenomenon that defines the logic of presenting material on the pages of the textbook or at the lesson. All exercises of the communicative approach should be associated with the need to create a situation of real communication, assimilation of its parameters and the development of skills for transferring learned material. So, the communicative-oriented training is aimed at teaching foreign-language communication using all necessary tasks and techniques.

In the context of the communicative situation, students act not only as speakers, but also as listeners [1]. The idea that there is no speaking without listening leads to the realization of the need to develop not only speaking skills, but also listening, i.e. listening comprehension, using a special system of exercises and authentic audio materials.

Although this approach is firmly established in the teaching methodology, the development of the method remains relevant. In the process of developing of this method, some adjustments have been made. Orientation exceptionally on speech communication situations and increased attention to speaking did not allow sparing sufficient attention to such types of speech activity, as reading and writing. Furthermore, this predetermined the nature of the majority of the selected texts in communicative tutorials. In this way there was a need to return the literary text to the textbook, as it gives an opportunity to diversify approaches to reading through understanding of the purpose for which the text is read.

If it is necessary to understand the content only, to define the subject matter of the text, that is, to learn “what is the text about?”, we apply the so-called global reading strategy; if we want to understand the content, we will adopt a strategy of detailed reading and translation. These approaches have been carried over to training texts. This is how a coherent system of learning strategies for receptive activities – reading and listening comprehension – came about.

Thus, there is a need to use a communication reading methodology. The term “communicative reading” means reading, which is characterized by the automation of reading ability and a high level of development of receptive lexical and grammatical skills, as well as receptive skills to extract meaningful and semantic information, which ensures the focus on the extraction of cultural information of a

geographical, historical, political, ethno linguistic and ethno psychological character from a foreign language literary text.

The method of communicative reading traditionally identifies five groups of skills, which provide a complete understanding of the content and meaning of the text [1]: skills aimed at understanding of compositional and semantic text structure; skills aimed at recognizing and understanding the meaning of the studied lexical and grammatical phenomena in different contextual conditions; skills aimed at identifying the meaningful and semantic features of the text; skills aimed at the semantization of unstudied words; skills aimed at identifying the stylistic features of the text.

The selection of these reading groups is carried out with taking into account pedagogical and methodological factors. The methodological classification carries in itself methodological factors, emphasizing the goal setting and the conditions that determine educational and speech activity. The basis of methodological classification is educational reading and communicative reading. It is important to note that all kinds of reading are interconnected, intertwined and complementary. A rational method of teaching reading should be based on all these reading classifications. Moreover, the use of different types of reading in the educational process should become a means of achieving a common goal – teaching reading in a foreign language.

The development of communication reading skills is one of the main goals of learning a foreign language. Communica-

tive reading is an activity for the perception and understanding of self-readable actions of a prescription nature and operations that serve as a means of carrying out actions. As a kind of educational activity, communicative reading is generally characterized by the same features as any activity, i.e. it has a goal, motive, certain ways of performing actions aimed at achieving a certain result, but all they are specific.

Communicative reading is characterized by the automation of the reading ability and a high level of development of receptive lexical and grammatical skills, which provides focus on the content of the text, the flexibility of combining techniques appropriate to the specific reading task.

The classification of types of communicative reading has gained particular importance in both foreign and domestic methods, because it is developed taking into account a specific communicative task, setting the degree of completeness and accuracy of information extraction, which determines the nature of the reading process. It is this classification that reflects the types of reading that are actually used for getting information and

pleasure. In the process of teaching reading, the target setting as the most important element of speech activity, including reading, is formed in the form of a task. This task is based on the nature of the reading text and determines the degree of penetration into its content.

In methodological publications, the most widely used terms are: reading with selective extraction of information, reading with an understanding of the main content, and reading with a full understanding of the text. It is important to note that a communicative-oriented method for teaching reading in a foreign language focuses not only on reading, but also on knowledge of grammar, vocabulary, the ability of students to perceive information in a given language and the ability to communicate with a native speaker.

References

1. Ручимская Е.М. О взаимоотношении лингвострановедения и лингвокультурологии и их связи с коммуникативно-ориентированной методикой обучения иностранным языкам / Е.М. Ручимская // Российский государственный социальный университет. – №11. – С.545-548

