УДК 81'243:378.147

ЛИТЕРАТУРНЫЕ КРУЖКИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ОТКЛИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЭКСТЕНСИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗЕ

Инна Н. Кошелева [a, @, ID]

[a] *Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской федерации, 119454, Россия, Москва, пр. Вернадского, 76*
[@] *ipozdnysheva@yandex.ru*
[ID] *https://orcid.org/0000-0001-6392-580X*

Поступила в редакцию 17.05.2018. Принята к печати 10.07.2018.

Ключевые слова:
экстенсивное чтение, теория читательского отклика, литературный кружок, студентоцентрированный подход, совместное обучение

Аннотация: Обучение экстенсивному чтению в вузе имеет большой потенциал для развития лингвистических, мыслительных и творческих навыков студентов. Охватывая содержание того или иного произведения, обучаемые расширяют свой словарный запас, увеличивают арсенал грамматических конструкций. При этом литературные тексты часто содержат спектр социальных, морально-этических проблем и характеризуются конфликтами различного рода. Их осознание и понимание происходят благодаря интерпретации литературного материала и зависят от жизненного опыта и установок, культурных и моральных ценностей читателей. В связи с этим актуальной можно считать теорию читательского отклика, которая рассматривает чтение как транзакцию (взаимодействие) читателя и текста, т.е. смысл не просто раз и навсегда заложен автором, а будет истолковываться всегда по-разному несколькими читателями. Соответственно, не существует единственно правильной интерпретации определенного произведения. Предметом данного исследования является проблема обучения экстенсивному чтению на английском языке в вузе с привлечением теории читательского отклика. Цель статьи – представить постулаты этой теории, обосновывая эффективность ее применения, и описать принципы работы литературного кружка как частного примера данной научной парадигмы. Методологическую базу проведенного исследования составляют коммуникативный подход к обучению английскому языку, метод коммуникативных заданий, принципы студентоцентрированного подхода в условиях совместного обучения. Показано, что работа литературных кружков осуществляется в группе, где каждый студент выполняет свою роль, и через совместное обсуждение выявляются разные уровни понимания литературного текста. Результаты исследования могут представлять интерес для преподавателей иностранного языка, а также для специалистов, занимающихся прикладными вопросами методики обучения экстенсивному чтению. В заключение делаются выводы о том, что литературные кружки благотворно влияют как на создание мотивации у студентов к экстенсивному чтению, так и на повышение эффективности обучения английскому языку в вузе.

Для цитирования: Кошелева И. Н. Литературные кружки как средство реализации теории читательского отклика при обучении экстенсивному чтению на английском языке в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 4. С. 223–231. DOI: https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-4-223-231

Введение

Существует распространенное мнение о том, что для усовершенствования знания иностранного языка самый лучший способ – уехать в страну, где на нем говорят, и пожить там. Следующим по своей актуальности может считаться утверждение о том, что нужно читать в большом объеме книги на иностранном языке, т.е. уделять внимание экстенсивному чтению [1, p. 68]. Последнее представляет обучающемуся возможность «погружаться» в разнообразные контексты, наблюдать употребление грамматических структур, расширять словарный запас, знакомиться с различными культурами, тем самым расширяя свой кругозор. Чтение студентами различных литературных произведений способствует формированию навыков понимания себя и мира вокруг них. Более того, после прочтения первых нескольких книг на иностранном языке большинство могут читать быстрее и легче понимать содержание.

В связи с вышеприведенными преимуществами экстенсивного чтения в процессе овладения иностранным языком становится очевидной необходимость проведения занятий, где уделяется достаточно времени определенному произведению с последующим анализом – дискуссией по главам или отрывкам. Часто (но необязательно) само чтение происходит внеаудиторно, а обсуждение – в классе. Поскольку литературные тексты нередко содержат социальные дилеммы и пронизаны различного рода конфликтами, то их прочтение требует личного отклика читателей, что подразумевает привнесение ими своего мировоззрения и культурно-социального багажа в трактовку того или иного произведения. В данном случае читатели-студенты имеют дело с активным, аналитическим, наводящим на размышления чтением. Формирование мощных навыков интерпретации связано с осознанием этих факторов, а также с тем, что первоначальное восприятие текста подвержено влиянию сравнения своих взглядов на ту или иную проблему со взглядами остальных, что в свою очередь способствует развитию разносторонних интерпретационных возможностей. Продемонстрируем преимущество применения литературных кружков по сравнению с традиционным подходом к обучению экстенсивному чтению.

Часто занятия по данному аспекту проходят в рамках работы по специально составленному пособию. Так, студентам предлагается ответить на вопросы к главе (главам) или рассказу, сделать парафраз или объяснить несущие смысловую нагрузку отрывки произведения; определить то, что автор имел в виду, вводя тот или иной образ, описание; найти в тексте соответствующие эквиваленты русским словам или фразам; дать комментарий к тем или иным страноведческим реалиям. В противоположность этому практика организации литературных кружков с присвоением определенных ролей каждому участнику создает новую платформу для обучения экстенсивному чтению, где студенты берут на себя ответственность за определенное задание (роль), обсуждая содержание литературного произведения. И тем самым они создают новые смыслы его прочтения, опираясь на различные точки зрения, развивают навыки совместного обучения. Следовательно, обсуждение, построенное на заданиях, подготовленных самими обучаемыми, вносит разнообразие в ход работы, основанной только на учебном пособии. Вопросы на понимание часто носят не просто информативный характер, а затрагивают отношение читателя к определенной проблеме. Таким образом, подобная беседа обогащает студентов как интеллектуально, так и духовно, избавляет их от навязанных общепринятых взглядов и развивает эстетические чувства.

Эти положения и определяют научную новизну настоящего исследования. Цель статьи – представить теорию читательского отклика, описать работу литературного кружка как частного примера реализации данной парадигмы. Для достижения поставленной цели ставятся следующие задачи: 1) дать краткий обзор исследований, предпринятых как отечественными, так и зарубежными учеными в области экстенсивного чтения и уточнить понятие этого рецептивного вида речевой деятельности; 2) изложить подходы, в рамках которых выполнена настоящая работа; 3) раскрыть сущность теории читательского отклика и описать преимущества ее использования в учебном процессе; 4) привести пример реализации указанной теории посредством создания литературного кружка и описания принципов его функционирования. Для решения задач дадим краткий обзор теоретических представлений о данном виде чтения.

Теоретические аспекты изучения экстенсивного чтения

В сфере интересов отечественных исследователей находятся такие моменты изучения экстенсивного чтения, как организация самого процесса, акцент на самостоятельную работу студентов, автономию обучаемых [2–5], повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка посредством данного вида рецептивной деятельности [6] и обучение интерпретации художественного текста на основе теории читательского отклика [7]. Под *экстенсивным чтением* в данном случае понимается вид учебного чтения, который предполагает умение читать значительные по объему тексты с общим охватом содержания. Внимание при этом сосредоточено на содержании текста, а не на его форме, а синтез преобладает над анализом. Важное значение при экстенсивном чтении имеет смысловая догадка, с помощью которой преодолеваются трудности понимания смысла текста. Этот вид чтения рекомендуется для самостоятельной работы обучающихся с текстом с последующим контролем преподавателем на классных занятиях [8, с. 353]. Стоит отметить, что некоторые ученые используют термин *домашнее чтение* (внеаудиторное чтение), подразумевающий форму организации внеаудиторной учебной работы, при которой обучаемый читает рекомендованный или самостоятельно отобранный текст (тексты) во внеаудиторное время (дома). Контроль за чтением осуществляется на занятии или во внеаудиторное время [8, с. 66].

В трудах зарубежных ученых по данной тематике особо отмечается тенденция к студентоцентрированному подходу к обучению экстенсивному чтению, где мотивация считается существенной составляющей в успешном прохождении данного курса. Такая позиция предполагает предоставление обучающимся большего контроля над своей учебой, свободный выбор книг для чтения, совместное обучение

и изменение роли преподавателя. Последний часто выступает в роли фасилитатора при групповых обсуждениях, а также стремится к повышению своего читательского уровня и часто читает при студентах, подавая им тем самым пример [9–13]. Вместе с тем при анализе методической литературы преподавателю не так просто найти определение экстенсивному чтению, которое охватывало бы все существенные элементы этого понятия, поскольку оно зависит от содержания конкретного исследования. Но большинство дефиниций этого рецептивного вида речевой деятельности содержат по крайней мере три важных элемента: количество прочитанного материала, фокус на значении прочитанного и общем понимании, более быстрый темп чтения.

П. Каррелл и Дж. Карсон предлагают определение, куда включены три вышеперечисленных элемента: быстрое прочтение больших объемов материала или длительное чтение целых книг с целью общего понимания, ориентированного, как правило, на значение литературного произведения, а не на языковое оформление [14, p. 49–50]. Для других исследователей важен уровень сложности материала для чтения. Так, В. Грейб и Ф. Столлер считают экстенсивное чтение процессом, в котором обучающиеся читают большое количество материала, соответствующего их языковому уровню [15, p. 286]. Немаловажным параметром в обучении экстенсивному чтению можно считать и его продолжительность. Поскольку эффект от данного вида чтения не является мгновенным, от обучаемых требуется вложение существенного количества времени в данный процесс. В среднем на это может уйти от полугода до года или даже больше. В своем исследовании С. Крашен пришел к выводу о том, что эффект от экстенсивного чтения с большой долей вероятности будет сильнее и наиболее продолжительным, когда студенты уделяют внимание чтению на протяжении всего года [16]. Эта точка зрения поддерживается результатами метаанализа экстенсивного чтения, проведенного Т. Наканиши, согласно которым продолжительное чтение в больших объемах производит более устойчивый эффект [17]. В. Грейб утверждает, что экстенсивное чтение на постоянной основе в течение долгого времени приводит к лучшему пониманию содержания того или иного литературного материала, а также улучшает и другие языковые навыки [18, p. 328]. Поскольку положительное влияние экстенсивного чтения на изучение языка проявляется только после продолжительного периода времени, мотивация приобретает ключевое значение. Так, специалист в области изучения мотивации к чтению С. Мори включает ее в свое определение, полагая, что если обучаемые не читают интересные увлекательные материалы, удовлетворяющие их мотивационные потребности, вскоре им станет скучно и они перестанут читать. По мнению С. Мори, чтение на иностранном языке требует развития когнитивных и лингвистических навыков, и мотивация является необходимым условием данного процесса [19, p. 129].

Согласно вышеизложенным фактам можно заключить, что *экстенсивное чтение* – это чтение в течение продолжительного периода времени обучающимися иностранному языку больших объемов мотивирующих и занимательных текстов (это могут быть как газетные и журнальные статьи, так и онлайн-публикации, но в данной статье речь идет именно о литературных произведениях), которые соответствуют их языковому уровню. Оно происходит с достаточной скоростью и ставит своей целью общее понимание содержания. Вместе с этим данный вид чтения может использоваться в дополнение к интенсивному чтению. И стратегии, используемые в последнем (выведение значения слова из контекста, краткое изложение литературного материала, сопоставление прочитанного с жизненным опытом студентов, их интересами), могут применяться обучаемыми при прохождении курса экстенсивного чтения.

Методология исследования

Для четкой организации таких занятий, проводящихся в увлекательной, живой, плодотворной и свободной от стресса обстановке, важно опираться на положения наиболее актуальных и эффективных подходов и методов в преподавании иностранных языков. Таким образом, в настоящем исследовании мы используем следующую методологическую базу. Поскольку одной из важных целей экстенсивного чтения по праву считается достижение свободного владения иностранным языком, то построение учебного процесса, в основе которого лежит создание литературного кружка, соответствует принципам *коммуникативного подхода* к преподаванию неродного языка. Литературный кружок предполагает образование дискуссионной группы, где происходит естественное и плодотворное взаимодействие студентов путем обсуждения смысла прочитанного, уточнения, а иногда и исправления в трактовке определенных моментов с использованием коммуникативных стратегий.

Кроме того, данная форма организации учебной деятельности соотносится с положениями *метода коммуникативных заданий*. В частности, введение языкового материала, подходящего языковому уровню студентов, обеспечивается за счет прочтения текста произведения и взаимодействия обучаемых во время дискуссии. Обратная связь, ожидаемая после высказывания с выбором тех или иных лингвистических средств, может даваться как самими обучающимися, так и сочетаться с общими комментариями преподавателя по выполнению определенного задания. Более того, литературные

кружки создают условия для мотивированного чтения и последующего рассмотрения вопросов содержательного и интерпретационного характера. Большая степень вовлеченности студентов в процесс создания самих заданий для обсуждения, возможность дополнять ответы других или прояснять свою позицию в том или ином вопросе, выстраивать свое отношение к тексту под влиянием чужих взглядов, аргументированно не соглашаться с высказываемыми точками зрения позволяют нам говорить о реализации *студентоцентрированного подхода* в условиях *совместного обучения*. Помимо этого, сама идея литературного кружка соотносится с теорией читательского отклика Л. Розенблатт. Остановимся подробнее на ее основных положениях.

Теория читательского отклика Л. Розенблатт

В противоположность рассмотрению чтения как процесса восприятия только тех идей, которые были заложены автором, Л. Розенблатт выдвинула тезис о том, что чтение – это слияние текста и читателя [20]. Так, смысл порождается читающим при его взаимодействии с текстом под влиянием его (ее) жизненного опыта, типа личности, мировоззрения. Согласно этой точке зрения, читатели играют активную роль в построении смысла. Другим важным аспектом этой теории является то, что в зависимости от читательских установок чтение может быть *эфферентным*, нацеленным на извлечение определенных знаний, информации из текста, и *эстетическим* – на «проживание» событий, описанных в произведении на основе эмоциональных и чувственных ассоциаций. Оба вида чтения важны при восприятии любого текста. Но когда читатель имеет дело с художественной литературой, то эстетическое чтение превалирует над эфферентным. В этом случае он оценивает книжных героев, опираясь на личностный смысл действительности, свой опыт и чувства. Также это называют чтением для удовольствия и развлечения. Оно позволяет читающим сфокусироваться на «проживании» опыта, который они получают в процессе *транзакции* (взаимодействия) с литературным текстом [21, p. 24]. Н. Кэролайдс развивает эту мысль, считая, что транзакция имеет важное значение в выражении отношений *читатель – текст*. Под транзакцией понимается ситуация взаимного влияния, т. е. читатель и текст оказывают действие друг на друга, определяют характер такого соприкосновения [22, p. 5]. Подход к обучению экстенсивному чтению с позиции данной теории помогает преподавателю вовлекать студентов в осмысленное прочтение того или иного литературного произведения с последующим обсуждением, дающим не только одну правильную интерпретацию книги (ее отрывка или главы), а их разнообразие. К тому же это дает обучающимся возможность развивать навыки критического мышления, выявлять разные слои смысла при трактовке произведения. Такая организация учебного процесса смещает вектор подачи информации от прямой трансляции мыслей и идей преподавателя к обучаемым к построению смысла текста самими студентами.

Далее рассмотрим литературный кружок как частный пример реализации теории читательского отклика.

Принципы работы литературного кружка

Американский специалист Х. Дэниелс, тщательно исследовавший проблему организации литературных кружков, дает им следующее описание: это небольшие дискуссионные группы, созданные с той целью, чтобы ее участники читали одно и то же литературное произведение и делились своими интерпретациями прочитанного. Поставленная цель достигается посредством распределения между членами группы различных ролей или же определенных заданий, сфокусированных на раскрытии смысла текста. Встреча групп происходит на регулярной основе. Вклад участников в обсуждение зависит в значительной степени от того, как они подготовили свою роль [23, p. 2]. Литературные кружки не только служат мощным средством вовлечения обучаемых в процесс экстенсивного чтения, но и являются по своей сущности совместной деятельностью студентов, способствующей развитию учебной автономии. При этом ключевыми моментами являются нижеперечисленные:

1) студенты сами выбирают материалы для чтения;

2) небольшие временные группы образуются на основе выбора книги;

3) разные группы читают разные книги;

4) группы встречаются на постоянной основе, по заранее спланированному расписанию;

5) студенты записывают или делают графические записи для управления как процессом чтения, так и дискуссии;

6) дискуссионные темы заявляются обучаемыми;

7) встречи направлены на открытый, естественный разговор о книгах, где приветствуются связи содержания прочитанного с личным опытом участников, отклонения от темы, вопросы, требующие развернутого ответа;

8) преподаватель выступает в роли фасилитатора, а не участника группы, т. е. больше поддерживает коммуникацию, делает ее успешной, следит за соблюдением правил проведения беседы;

9) оценивание осуществляется при помощи наблюдения преподавателем за работой студентов и их взаимных комментариев о результатах обсуждения;

10) создание атмосферы игры, отличающейся доброжелательностью и увлекательностью;

11) по прочтению книги студенты делятся со своими одногруппниками впечатлениями, и затем образуются новые группы в зависимости от новых читательских предпочтений [23, p. 18].

Практическое применение концепции литературных кружков часто требует внесения важных изменений в представленную версию организации. Так, в основном это касается пунктов 1–3 и 11. Вполне оправдана точка зрения М. Фёрра на принятие решения преподавателем какую книгу читать. Он обосновывает такой выбор тем, что для изучающих иностранный язык суть успешно организованного литературного кружка заключается в том, чтобы дать им возможность участвовать в реалистичных, полноценных обсуждениях литературного текста. Преподавателю же проще подыскать «правильный» материал, который способствовал бы свободному чтению и дискуссии [24]. Однако признавая за обучающим определенные основания для выбора той или иной книги в соответствии с языковым уровнем студентов, мы считаем, что все же читательская мотивация только выиграла бы от того, если бы студенты выбрали книгу сами. На наш взгляд, одним из выходов из сложившейся ситуации может быть предоставление выбора из двух-трех книг, предложенных преподавателем.

Соответственно, и пункт, касающийся создания самих групп, подвержен изменению. Как правило, небольшую группу студентов до 8 человек не имеет смысла делить, нужно рассматривать ее как одно объединение обучаемых, читающих одну и ту же книгу. И по ее завершению они могут подготовить финальное обсуждение прочитанного.

Принцип распределения ролей несет большое значение для проведения дискуссии и создает условия для дальнейшего развития лингвистических компетенций по мере того, как обучающиеся продвигаются к более полному пониманию текста. На основе работ М. Фёрра и Х. Дэниелса можно выделить основные роли: *дискуссионный лидер* (отвечает за составление необычных вопросов, требующих развернутого ответа), *комментатор* (отвечает за краткое содержание прочитанного материала), *мастер слова* (ответственный за подбор оригинальных слов и выражений с подачей их в контексте и определением), *комментатор увлекательных эпизодов, посредник* (отвечает за проведение параллелей между героями, событиями произведения и реальной жизнью), *культурный посредник* (отвечает за культурные сходства и отличия литературного материала с культурой обучаемых), *художественный оформитель* (отвечает за графическое представление значимых эпизодов, сцен из книги). Обратимся к конкретному примеру, показывающему, как эти роли могут быть адаптированы к определенному литературному произведению.

Пример создания литературного кружка на основе романа А. Кристи *Why didn't they ask Evans?*

Студентам, обучающимся по направлению подготовки *Менеджмент в области управления внешнеэкономической деятельностью*, и чье владение английским языком определяется как B1–B2 по шкале Совета Европы, было предложено на выбор две книги: *Dead cert* Дика Фрэнсиса и *Why didn't they ask Evans*? Агаты Кристи. Обучаемые предпочли вторую книгу, поскольку несколько человек являются поклонниками творчества этой писательницы, а остальными была поддержана их инициатива. Группа состояла из семи человек. Соответственно, каждому досталась своя роль. Некоторые из них были видоизменены и отличались от представленных выше. Также нами были введены новые роли, поскольку, на наш взгляд, они более актуальны для интерпретации данного произведения. Опишем их и дадим краткий комментарий:

− дискуссионный лидер (готовит как минимум 8 нетривиальных вопросов, побуждающих к дискуссии);

− культурный посредник (отвечает за поиск культурных реалий и представление информации о них; так, в романе описана классовая система Великобритании 30-х гг. прошлого века, упоминаются частные автомобили дорогих марок, расследование, ведущееся коронером, англиканская церковь, Эванс как самая распространенная фамилии в Уэльсе);

− графический оформитель (схематически представляет этапы развития событий или дает описание места или части образа героев в наброске или карикатурной форме и просит остальных догадаться, о чем эта сцена, и только потом дает свои пояснения);

− комментатор увлекательных эпизодов (представляет несколько эпизодов, несущих смысловую нагрузку, и просит участников прокомментировать их, но в конце применяет стратегию *Save the last word for me,* давая свою интерпретацию);

− лицо, ставящее условия (предлагает несколько ситуаций участникам, выдвигая условия, например, *What if you were character A in situation B, what would you do?*);

− составитель списка героев (ведет список героев, начинает его, дополняет или удаляет персонажей, которые больше не появляются в повествовании; прослеживает развитие их образов);

− мастер слова (выбирает как минимум 10 слов и выражений, описывая контекст их употребления, и составляет упражнение на нахождение соответствия между самими словами / выражениями и их определениями).

Обсуждение результатов исследования

При организации литературного кружка на основе вышеперечисленных ролей происходит формирование важных, на наш взгляд, компетенций.

1. *Коммуникативная компетенция.* В процессе обсуждения литературного произведения студентам приходится активировать знание лексических единиц, грамотно строить предложения, логично оформлять высказывания. При обсуждении вопросов участники группы учатся слушать друг друга и корректно, уважительно реагировать на комментарии своих одногруппников.

2. *Аналитическая компетенция.* На занятиях обучаемые должны подвергать анализу прочитанный материал, делать определенные выводы на основе полученной информации, систематизировать ее, критически оценивать действия героев и эпизоды, играющие важную роль, интерпретировать ключевые моменты произведения, опираясь на свою систему ценностей.

3. *Социокультурная компетенция.* При знакомстве с тем или иным произведением читающие имеют возможность обогащаться лингвострановедческими знаниями, встречать в тексте лексические единицы с национально-культурной семантикой, анализировать художественное произведение в культурологическом аспекте, проводить сравнение между родной культурой и культурой, описанной автором.

4. *Исследовательская компетенция.* Выполнение заданий, входящих в ту или иную роль, подразумевает поиск информации, знакомство с литературой критического характера, умение пользоваться словарями, производить отбор лексических единиц, необходимых для обсуждения романа по главам.

5. *Информационная компетенция.* Связана с предыдущей, поскольку в ней существенную роль играет умение самостоятельно отбирать и анализировать необходимую информацию (например отрывки для комментариев), преобразовывать и представлять ее участникам группы при помощи информационных технологий. При подготовке своих ролей студенты часто создают презентации, поскольку это помогает наглядно передать содержание задания, что позволяет эффективно работать остальным студентам.

Таким образом, часть из вышеперечисленных компетенций составляют основу так называемых гибких навыков (*soft skills*) – умение общаться, аналитически и критически мыслить, решать поставленные задачи, взаимодействовать с участниками группы на основе уважительного, корректного отношения друг к другу. Эти личностные качества, позволяющие действенно и гармонично выстраивать отношения с другими людьми, являются крайне важными в будущей профессии студентов.

Во время работы с детективным романом *Why didn't they ask Evans*? было проведено в общей сложности тринадцать встреч литературного кружка, на двенадцати из которых обсуждались главы романа: по три главы на каждую встречу, а на тринадцатой проводилось заключительное обсуждение произведения. Оно было построено на обмене общими впечатлениями, описаниях образов понравившихся героев, определении правдоподобности и неправдоподобности фактов, представленных в книге. За время функционирования литературного кружка студенты менялись ролями, и у них была возможность с разных ракурсов подойти к интерпретации текста.

Эффективность работы студентов в литературном кружке оценивалась при помощи анонимного анкетирования в конце семестра. Так, обучаемым предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. How did the literature circle influence your motivation for reading the book?
2. Of what educational value is the literature circle for you?
3. How did it help you to understand another culture?
4. Is it a good stimulus for language acquisition?
5. Did it help you to develop your critical thinking?
6. Did you like having your own role in the discussion? Which roles did you like best?
7. Did you feel like you were reevaluating the literary text?
8. Did the literature circle encourage you to talk about your feelings and opinions?
9. Did it help you to enhance your communication skills?
10. Did you like the teacher's role as a facilitator?

На основе ответов на эти вопросы были сформулированы выводы о действенности литературных кружков при обучении экстенсивному чтению. Данный вид работы повышает мотивацию к чтению, студенты внимательно читают каждую главу, обдумывая значимость действия героев, сцен, развитие персонажей. Литературный кружок был единодушно признан нестандартной формой работы, поскольку студенты получили бóльшую свободу в подготовке собственных материалов, отвечали самостоятельно за каждый вид работы, имели возможность взаимного исправления ошибок, что положительно сказывалось на общей атмосфере занятий.

Заключение

В заключение стоит отметить, что создание литературных кружков как формы организации обучения экстенсивному чтению оказывает благоприятное влияние, прежде всего, на мотивацию студентов, их увлеченность и заинтересованность в чтении литературных произведений. Описанный вид работы дает простор для творчества, поскольку от обучаемых требуется порождение своих собственных мыслей о прочитанном, создает атмосферу доброжелательности и терпимости по отношению друг к другу, снижает уровень стресса на занятии и помогает студентам выработать навыки совместного обучения. Это обусловлено тем, что преподаватель выступает в роли

фасилитатора, отвечающего за успешное проведение коммуникации, соблюдение правил общения, очередности в высказывании мнений и дающего необходимые комментарии и отзывы на работу студентов. При выполнении заданий обучающиеся несут бóльшую ответственность за свой вклад в обсуждение, они имеют выбор в создании своих вопросов, комментариев, высказываний своих взглядов и точек зрения, что соответствует принципам студентоцентрированного подхода в образовании и стимулирует учебную автономию. Более того, литературные кружки – надежный способ интеграции чтения, говорения и аудирования. Таким образом, данный вид учебной деятельности позволяет не только вырабатывать полезную привычку к чтению, но и повышать эффективность обучения английскому языку в вузе.

Литература

1. Nuttall C. Teaching reading skills in a foreign language (Practical language teaching). London: Heinemann educational books, 1982. 233 p.

2. Ачкасова Н. Н. Важность использования в вузе экстенсивного чтения на иностранном языке // Аксиология иноязычного образования: сборник научных трудов участников V Междунар. науч.-практ. конф. М., 2016. Вып. 3. С. 315–322.

3. Жиркова О. П. Методика проведения экстенсивного домашнего чтения произведений художественной литературы при обучении немецкому языку студентов второй языковой специальности педагогического вуза: дис. … канд. пед. наук. Владимир, 2004. 131 с.

4. Борщева В. В. Организация программы экстенсивного чтения как механизм развития учебной автономии учащихся в процессе изучения иностранного языка // Rhema. Рема. 2015. №1. С. 96–100.

5. Константинова Н. А. Домашнее чтение как одна из форм самостоятельной работы студентов при изучении немецкого языка // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 2-2. С. 224–227.

6. Романов П. С. Экстенсивное чтение в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе (к постановке проблемы) // Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе: сборник трудов по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. М.: Научный консультант, 2015. С. 126–149.

7. Стул Т. Г. Обучение чтению и пониманию иноязычного художественного текста как активный творческий процесс // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2017. № 38. С. 70–77.

8. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.

9. Day R., Bassett J., Bowler B., Parminter S., Bullard N., Furr M., Prentice N., Mahmood M., Stewart D., Robb T. Bringing extensive reading into the classroom. Oxford: Oxford university press, 2011. 112 p.

10. Jacobs G., Farrell T. Teachers sourcebook for extensive reading. Charlotte, NC: Information age publishing, 2012. 126 p.

11. Jacobs G. M. Reading alone together: enhancing extensive reading via student-student cooperation in second language instruction. 2000. 16 p. Режим доступа: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444377.pdf (дата обращения: 14.05.2018).

12. Krashen S. Free voluntary reading. Santa Barbara: Libraries unlimited, 2011. 104 p.

13. Jacobs G., Renandya W. Making extensive reading even more student centered // Indonesian journal of applied linguistics. 2015. Vol. 4. № 2. P. 102–112. DOI: http://dx.doi.org/10.17509/ijal.v4i2.691

14. Carrell P. L., Carson J. G. Extensive and intensive reading in an EAP setting // English for specific purposes. 1997. Vol. 16. Iss. 1. P. 47–60.

15. Grabe W., Stoller F. Teaching and researching: reading (applied linguistics in action). London, N. Y.: Routledge, 2011. 344 p.

16. Krashen S. The power of reading: insights from the research. Portsmouth, NH: Heinemann, 2004. 199 p.

17. Nakanishi T. A meta-analysis of extensive reading research // Tesol Quarterly. 2015. Vol. 49. Iss. 1. P. 6–37. DOI: https://doi.org/10.1002/tesq.157.

18. Grabe W. Reading in a second language: moving from theory to practice (Cambridge applied linguistics). Cambridge: Cambridge university press, 2008. 484 p.

19. Mori S. If you build it, they will come: from a "Field of dreams" to a more realistic view of extensive reading in an EFL context // Reading in a foreign language. 2015. Vol. 27. № 1. P. 129–135.

20. Rosenblatt L. Literature as exploration. N. Y.: The modern language association of America, 1995. 341 p.

21. Rosenblatt L. The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work. Carbondale: Southern Illinois university press, 1978. 196 p.

22. Karolides N. Reader response in secondary and college classrooms. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 2000. 374 p.

23. Daniels H. Literature circles: voice and choice in book clubs and reading groups. Portland, Maine: Stenhouse publishers, 2002. 272 p.

24. Furr M. Literature circles for the EFL classrooms // Proceedings of the 2003 TESOL Arabia Conference. TESOL Arabia: Dubai, UAE, 2004. Режим доступа: http://www.eflliteraturecircles.com/litcirclesforEFL.pdf (дата обращения: 14.05.2018).

LITERATURE CIRCLES AS AN IMPLEMENTATION OF READER-RESPONSE THEORY WHEN TEACHING EXTENSIVE READING IN ENGLISH AT UNIVERSITY

Inna N. Kosheleva [a, @, ID]

[a] *Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, 76, Vernadskogo Ave., Moscow, Russia, 119454*
[@] *ipozdnysheva@yandex.ru*
[ID] *https://orcid.org/0000-0001-6392-580X*

Received 17.05.2018. Accepted 10.07.2018.

Keywords: extensive reading, reader-response theory, literature circle, student-centered approach, collaborative learning

Abstract: Teaching extensive reading at university has a great potential for development of students' linguistic, thinking and creative skills. By embracing the content of a literary work, students expand their vocabulary and increase their range of grammar constructions. Moreover, literary texts comprise a variety of social, ethical, and moral problems and are characterized by diverse conflicts. They are perceived and understood as a result of literary interpretation and are determined by readers' life experience and attitudes, cultural and moral standards. Therefore, the reader-response theory becomes relevant, since it considers reading as transaction (interaction) between the reader and the text. It means that the meaning wasn't put by the author once and for all but will be interpreted differently by different readers. Accordingly, there is no single interpretation of the literary work. The subject of this research is the problem of teaching extensive reading in English at university through reader-response theory. The purpose of the article is to introduce the premises of this theory making a case for its application and to describe the operation of literature circles as a local example of the scientific paradigm. The methodological framework of the research was comprised of the communicative approach to teaching English, task-based language learning and the student-centered approach in collaborative learning. The article demonstrates that literature circles function in a group where each student performs his/her role and different layers of understanding of the literary text are uncovered through peer discussion. The results of the research can be of interest to both foreign language teachers and to the researchers dealing with applied methodology of teaching literature. The author proves that literature circles favorably affect both students' motivation for extensive reading and English teaching enhancement at university.

For citation: Kosheleva I. N. Literaturnye kruzhki kak sredstvo realizatsii teorii chitatel′skogo otklika pri obuchenii ekstensivnomu chteniiu na angliiskom iazyke v vuze [Literature Circles as an Implementation of Reader-Response Theory when Teaching Extensive Reading in English at University]. *Bulletin of Kemerovo State University*, no. 4 (2018): 223–231. DOI: https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-4-223-231

References

1. Nuttall C. *Teaching reading skills in a foreign language (Practical language teaching)*. London: Heinemann educational books, 1982, 233.

2. Achkasova N. N. Vazhnost' ispolzovaniia v vuze ekstensivnogo chteniia na inostrannom iazyke [The importance of extensive reading in ELT with the university students]. *Aksiologiia inoiazychnogo obrazovaniia: sbornik nauchnykh trudov uchastnikov V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Axiology of foreign language education: Proc. V Intern. Sci.-Prac. Conf.]. Moscow, Iss. 3 (2016): 315–322.

3. Zhirkova O. P. *Metodika provedeniia ekstensivnogo domashnego chteniia proizvedenii khudozhestvennoi literatury pri obuchenii nemetskomu iazyku studentov vtoroi iazykovoi spetsial'nosti pedagogicheskogo vuza.* Diss. kand. ped. nauk [Methodology of conducting extensive reading of fictional works when teaching German to the students of the second language major in a teacher's training university. Cand. Ped. Sci. Diss]. Vladimir, 2004, 131.

4. Borshcheva V. V. Organizatsiia programmy ekstensivnogo chteniia kak mekhanizm razvitiia uchebnoi avtonomii uchashchikhsia v protsesse izucheniia inostrannogo iazyka [Organization of extensive reading program as a mechanism of developing learner autonomy in the course of learning a foreign language]. *Rema = Rhema*, no. 1 (2015): 96–100.

5. Konstantinova N. A. Domashnee chtenie kak odna iz form samostoiatel'noi raboty studentov pri izuchenii nemetskogo iazyka [Home reading as a form of self-study of German]. *Bulletin of Kemerovo State University*, no. 2-2 (2013): 224–227.

6. Romanov P. S. Ekstensivnoe chtenie v obuchenii inostrannym iazykam v neiazykovom vuze (k postanovke problemy) [Extensive reading in foreign language teaching in a non-linguistic university (an outline of the problem)]. *Innovatsionnye i prioritetnye napravleniia v prepodavanii gumanitarnykh distsiplin v tekhnicheskom vuze: sbornik trudov po materialam II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Innovative and priority areas in Humanities teaching in a technical university: Proc. II Intern. Sci.-Prac. Conf.]. Moscow: Nauchnyi konsul′tant, 2015: 126–149.

7. Stul T. G. Obuchenie chteniiu i ponimaniiu inoiazychnogo khudozhestvennogo teksta kak aktivnyi tvorcheskii protsess [Teaching reading and understanding a fictional text as an active creative process]. *Inostrannye iazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty = Foreign languages: linguistic and methodological aspects*, no. 38 (2017): 70–77.

8. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyi slovar′ metodicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika obucheniia iazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (the theory and practice of language teaching)]. Moscow: Ikar, 2009, 448.

9. Day R., Bassett J., Bowler B., Parminter S., Bullard N., Furr M., Prentice N., Mahmood M., Stewart D., Robb T. *Bringing extensive reading into the classroom*. Oxford: Oxford university press, 2011, 112.

10. Jacobs G., Farrell T. *Teachers sourcebook for extensive reading.* Charlotte, NC: Information age publishing, 2012, 126.

11. Jacobs G. M. *Reading alone together: enhancing extensive reading via student-student cooperation in second language instruction*. 2000, 16. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444377.pdf (accessed 14.05.2018).

12. Krashen S. *Free voluntary reading*. Santa Barbara: Libraries unlimited, 2011, 104.

13. Jacobs G., Renandya W. Making extensive reading even more student centered. *Indonesian journal of applied linguistics*, 4, no. 2 (2015): 102–112. DOI: http://dx.doi.org/10.17509/ijal.v4i2.691

14. Carrell P. L., Carson J. G. Extensive and intensive reading in an EAP setting. *English for specific purposes*, 16, Iss. 1 (1997): 47–60.

15. Grabe W., Stoller F. *Teaching and researching: reading (applied linguistics in action)*. London, N. Y.: Routledge, 2011, 344.

16. Krashen S. *The power of reading: insights from the research*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2004, 199.

17. Nakanishi T. A meta-analysis of extensive reading research. *Tesol Quarterly,* 49, Iss. 1 (2015): 6–37. DOI: https://doi.org/10.1002/tesq.157

18. Grabe W. R*eading in a second language: moving from theory to practice (Cambridge applied linguistics)*. Cambridge: Cambridge university press, 2008, 484.

19. Mori S. If you build it, they will come: from a "Field of dreams" to a more realistic view of extensive reading in an EFL context. *Reading in a foreign language*, 27, no. 1 (2015): 129–135.

20. Rosenblatt L. *Literature as explorati*on. N. Y.: The modern language association of America, 1995, 341.

21. Rosenblatt L. *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois university press, 1978, 196.

22. Karolides N. *Reader response in secondary and college classrooms.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, 2000, 374.

23. Daniels H. *Literature circles: voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, Maine: Stenhouse publishers, 2002, 272.

24. Furr M. *Literature circles for the EFL classrooms. Proceedings of the 2003 TESOL Arabia Conference.* TESOL Arabia: Dubai, UAE, 2004. Available at: http://www.eflliteraturecircles.com/litcirclesforEFL.pdf (accessed 14.05.2018).