

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ КОМПЕТЕНТНО- ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Монография

Рекомендовано к изданию ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Оренбург
2017

УДК 81'1:378
ББК 81.2+74.48
А43

Рецензент - доктор филологических наук, доцент И.А. Солодилова

Авторы: О.В. Евстафиади, Н.В. Иноземцева, Н.В. Лаштабова, О.М. Осиянова,
А.В. Осиянова, Е.Д. Платова, М.Ю. Романюк, Т.В. Сапук, В.Л. Темкина, Е.В. Турлова, О.А. Хрущева, Е.Ю. Капишникова

А 43 Актуальные проблемы филологии в университетском компетентностно-ориентированном образовании: монография / [Евстафиади О.В., Иноземцева Н.В., Лаштабова Н.В. и др.]; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2017. – 149 с.
ISBN 978-5-7410-1972-6

В коллективной монографии представлены основные результаты научных исследований сотрудников и магистрантов кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного университета по актуальным проблемам теории и практики филологической науки, рассматриваемых в контексте компетентностно-ориентированной образовательной парадигмы. Материалы монографии освещают вопросы лингвистики, литературоведения и филологического образования, связанные с формированием общекультурных и профессиональных компетенций филолога.

Монография адресована студентам-лингвистам, аспирантам, преподавателям иностранных языков, научным работникам, учителям-практикам, интересующимся современными проблемами филологии и специалистам в области филологии и компетентностно-ориентированного образования.

ISBN 978-5-7410-1972-6

УДК 81'1:378
ББК 81.2+74.48

© ОГУ, 2017

Содержание

Глава 1 Трансформации английских сложноподчиненных предложений с придаточными условными в переводе на русский язык	6
Глава 2 Рекламный текст как объект филологического исследования в рамках компетентностно-ориентированного образования	23
Глава 3 Потенциал коммуникативных задач в формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавра филологии .	38
Глава 4 Потенциал арт-технологий в формировании лингвистической компетенции студента-филолога.....	53
Глава 5 Требования к профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.....	65
Глава 6 Словообразовательные модели виртуального общения.....	73
Глава 7 Реализация интегрированного обучения английскому языку и зарубежной литературе в компетентностно-ориентированном образовании	89
Глава 8 Мотивы северной мифологии в произведениях Дж.Р.Р.Толкина	104
Глава 9 Лингвопрагматическое варьирование современного англоязычного учебного дискурса.....	122
Глава 10 Современная британская литература как средство формирования компетенций филологов	140

Монографию написали:

- Глава 1: Евстафиади О. В.,** кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
- Глава 2: Иноземцева Н.В.,** кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
- Глава 3: Осиянова О. М.,** доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
- Глава 4: Осиянова А. В.,** кандидат педагогических наук, доцент, кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
- Глава 5: Романюк М.Ю.,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
- Глава 6: Платова Е. В.,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
- Глава 7: Сапун Т. В.,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
- Глава 8: Темкина В.Л.,** профессор, зав. кафедрой английской филологии и методики преподавания английского языка
Капишникова Е.Ю., магистрант кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
- Глава 9: Турлова Е. В.,** кандидат филологических наук, доцент, кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка
- Глава 10: Хрущева О. А.,** кандидат филологических наук, доцент, кафедры английской филологии и методики преподавания

английского языка

Лаштабова Н. В., кандидат филологических наук, доцент,
кафедры английской филологии и методики преподавания
английского языка

Глава 1 Трансформации английских сложноподчиненных предложений с придаточными условными в переводе на русский язык

© О.В. Евстафиади

Условные отношения, являясь одной из форм причинно-следственных отношений, отражают взаимосвязь между двумя событиями: событием-условием и событием-следствием, характеризуются гипотетичностью, наличием альтернативы и передаются разноуровневыми структурами. В наиболее эксплицитном виде условные отношения представлены в сложноподчиненном предложении с придаточным условным («conditional sentence»). Условная часть вводится союзом *if* или синонимичными союзами (например, *provided, unless*) [26, с. 283; 27, с. 128, 252; 19, с. 639, 641].

Специфика английских сложноподчиненных предложений с придаточными условными была описана в рамках структурного [26, с. 283; 25, с. 110-112; 22, с. 9], семантико-прагматического [8], типологического [1] и когнитивного подходов [21, 5], в то время как переводческий аспект не был освещен ранее. Мы же полагаем, что в силу грамматических расхождений между английским и русским языками для обеспечения адекватной передачи английской ПСФ с семантикой условия на русский язык возникает необходимость в различного рода трансформациях.

Понятие переводческой трансформации очень часто используется в современном переводоведении. Однако до сих пор не существует его однозначного толкования.

Термин «трансформация» был заимствован теорией перевода из трансформационной грамматики, в рамках которой рассматривались правила порождения синтаксических структур, характеризующиеся одним и тем же планом содержания, но отличающиеся друг от друга планом выражения. В соответствии с правилами трансформаций исходные структуры сводятся к наиболее простым («ядерным») структурам [9, с. 165]. Например, из структуры «Девочка хорошо поет»

выводятся следующие трансформы «Хорошо поющая девочка», «Хорошее пение девочки» и т.п. Такого рода упрощающие преобразования позволяют осуществить переход от единиц языка оригинала к единицам перевода. Так, предложение *The girl is a good singer* может быть трансформировано в *The girl sings well* и переведено как «Девочка поет хорошо» [9, с. 143].

Под переводческой трансформацией, с одной стороны, понимается разновидность переводческого соответствия, которую Я.И. Рецкер определяет как адекватную замену, применяемую в тех случаях, когда отсутствует эквивалент [13, с. 158].

Трансформационный способ перевода, согласно Я. И. Рецкеру, представляет собой преобразование внутренней формы слова для правильного и точного раскрытия его значения [13, с. 32].

С другой стороны, переводческая трансформация, по мнению большинства исследователей (Л. С. Бархударова, В. Н. Комиссарова, И. С. Алексеевой, В. В. Сдобникова, О. В. Петровой), – это прием перевода, то есть переводческая операция, направленная на разрешение какой-то проблемы и предполагающая типизированную однотипность осуществляемых переводчиком действий [16, с. 264-265].

А. Д. Швейцер, Л. С. Бархударов отмечают, что «термин «трансформация» используется в переводоведении в метафорическом смысле. На самом деле речь идет об отношении между исходными и конечными языковыми выражениями, о замене в процессе перевода одной формы выражения другой» [18, с. 118], [3, с. 6].

В. Н. Комиссаров указывает на формально-семантический характер переводческих трансформаций, определяя их как преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода [9, с. 172].

Л. С. Бархударов считает, что переводческие трансформации представляют собой межъязыковые преобразования, с помощью которых достигается переводческая эквивалентность («адекватность перевода»), вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков. Иными словами,

переводческая трансформация – это операция, к которой прибегает переводчик для того, чтобы текст перевода с максимально возможной полнотой передавал всю информацию, заключенную в исходном тексте, при строгом соблюдении норм ПЯ [3, с. 190].

И. С. Алексеева полагает, что переводческие трансформации применяются тогда, когда возникает необходимость перестройки на лексическом, грамматическом и текстовом уровне [2, с. 158].

Представление процесса перевода как преобразования одной формы выражения в другую имеет условный смысл. На самом деле, единицы оригинала остаются неизменными, переводчик лишь подыскивает им в языке перевода коммуникативно равноценные единицы, происходит «перевыражение» смысла, т.е. между единицами оригинала и перевода обнаруживаются определенные отношения, которые могут описываться условно – как будто единицы перевода получены путем каких-то манипуляций над единицами оригинала [10, с. 144].

Условный характер переводческих трансформаций заключается еще и в том, что они «представляют собой не реальные действия переводчика, а констатацию процесса перевода – «постфактум», поскольку этот процесс в своей наиболее существенной части никак не наблюдаем, т. к. он происходит в мозгу переводчика» [10, с. 144].

Осуществляя межъязыковые преобразования, переводчик не задумывается о том, почему он это сделал. Однако все трансформации мотивированы, то есть вызваны какими-либо причинами.

Л. К. Латышев полагает, что необходимость применения трансформаций связана с тем, что результатом перевода должен быть текст функционально тождественный оригиналу, т.е. выражать «тождественное коммуникативное намерение» [4], [12, с. 88].

Согласно С. В. Зимину причинами грамматических трансформаций являются:

- 1) неравноценность аналогичных категорий разных языков;
- 2) наличие в языке оригинала категорий, отсутствующих в ПЯ;
- 3) употребление в оригинале коммуникативно-нерелевантных категорий,

содержание которых не может быть передано в переводе;

4) вынужденное употребление в переводе категорий, отсутствующих в оригинале» [7].

В переводоведении до сих пор отсутствует единая точка зрения на виды переводческих трансформаций. Во-первых, отличается сам подход к разделению трансформаций на типы, во-вторых, не все исследователи признают трансформационный характер транскрибирования, транслитерации и калькирования, отмечая, что в данном случае используются в переводе однозначные соответствия. Приемы конкретизации и генерализации, модуляции, антонимического перевода присутствуют во всех классификациях переводческих преобразований. Помимо этого переводоведы имеют схожую точку зрения на характер грамматических трансформаций.

Поскольку объект настоящего исследования составляют разностатусные синтаксические конструкции с условным значением, при анализе переводческих трансформаций, применяемых при их передаче на русский язык, мы будем опираться на классификацию преобразований, предложенную Л. С. Бархударовым, в которой, на наш взгляд, в наиболее полной степени освещены трансформации единиц оригинала не только на лексическом, но и на грамматическом уровне.

Интересным, на наш взгляд, становится изучение тех трансформаций, которые приводят к экспликации в переводе скрытого условия или импликации явно выраженного.

Сопоставительный анализ сложноподчиненных предложений с придаточными условными показал, что при переводе английских СППУ на русский язык применяются следующие трансформации:

1. Перестановки.

Самой простой трансформацией, которая носит формальный характер, является изменение порядка расположения главной и зависимой частей СППУ. Такого рода преобразования достаточно частотны, поскольку порядок следования УЧ и СЧ вариативен в обоих языках.

Условная часть, расположенная препозитивно в оригинале, в переводе занимает

постпозитивную позицию.

«*If I speak crudely, forgive me*» [20]. - «*Извините, если я невежлива*» [11].

Подобное перемещение возможно и для следственной части:

«*She's your mother, after all, and it would be very upsetting if she didn't like me*» [23]. - «*Она твоя мать, в конце концов, и, если я ей не понравлюсь, это будет очень нехорошо*» [15].

Если зависимая часть СППУ в оригинале находится внутри главной части, то в переводе при перемещении условия составляющие предложения-следствия объединяются в одно целое.

«*He is convinced that he would put an end to himself if he could, right now*» [20].

«*Он убежден, что, если бы это было возможно, он покончил бы с собой прямо сейчас*» [11].

Кроме того, возможна перестановка подлежащих УЧ и СЧ, как следующих примерах:

«*Sometimes, if he really liked a place, Pete would give his mouth a rest*» [24].

«*Иногда, если место, куда привозила их мать, Питу нравилось, он давал своему языку отдых*» [6].

Данный тип преобразования происходит лишь в том случае, если в зависимой части английского предложения подлежащее выражено личным местоимением, а в главной части – именем существительным, при этом порядок следования частей СППУ прямой. Для русского языка характерно введение подлежащего-существительного перед подлежащим-местоимением, заменяющим его.

2 Грамматические замены:

а. замена финитной формы глагола-сказуемого нефинитной:

«*Once she took out her radio, hoping the batteries had come back a little—sometimes they did, if you gave them a chance to rest—but she dropped it into the high grass before she could check and then couldn't find it no matter how much she combed her fingers through the tangles*» [24].

«*В какой-то момент она достала плейер, в надежде, что батарейки поднакопили энергию, такое случалось, если дать им немного отдохнуть, но*

уронила его в траву, прежде чем успела проверить, зажглась красная лампочка или нет, а потом уже не могла найти, как ни старалась» [6].

б. замена глагола-сказуемого в форме императива финитной формой в будущем времени с добавлением подлежащего:

«*These pieces she balled up and threw indifferently behind her. If someone wanted to arrest her for littering this butt-ugly, bad-smelling place, just let them*» [24].

«Если появится полиция и арестует ее, она не будет иметь ничего против» [6].

в. замена союзной связи бессоюзной, которая сопровождается синтаксической перестройкой условной части. Подлежащему в оригинале соответствует дополнение в переводе, финитной форме сказуемого – квазиимператив «будь», который представляет собой условное употребление формы повелительного наклонения [17].

«*I'd drive him myself if I had a license, just to get some peace and quiet around here!*» [24].

«Я бы сама отвезла его туда, будь у меня водительское удостоверение, только для того, чтобы в нашем доме все стало мирно и спокойно!» [6].

3. Рассмотрим трансформации при переводе синтаксически маркированных СППУ, в частности тех, в которых главная часть представлена вопросительным словом «what».

Сопоставительный анализ показывает, что условный эллиптический вопрос «what if»:

- может переводиться дословно «что если»:

«*What if she was sitting half an hour's walk from safety, still lost because she was afraid of a little go?*» [24].

«**Что, если** она сидит в получасе ходьбы от человеческого жилья? **Что, если** только трусость мешает ей выйти к людям?» [6];

- может быть заменен сочетанием «а если»:

«*He didn't want to do this, it was ultimately stupid, plus he'd heard it was going to rain later on, why did they have to spend a whole Saturday walking in the woods during the worst time of the year for bugs, what if Trisha got poison ivy (as if he cared), and on*

and on and on. Yatata-yatata-yatata» [24].

*«Не хотел он брести по Тропе, глупо это, идти на своих двоих; опять же синоптики обещали дождь; почему они должны проводить всю субботу, шагая по лесу аккурат в то самое время года, когда кишмя кишит мошкара; **а если** Триша заденет рукой ядовитый плющ... и так далее, и так далее, и так далее. Та-та-та» [6];*

– может быть заменен частицей «вдруг», которая вводит маловероятное условие:

*«She knew the smart thing would be to go around, but **what if** she lost her bearings?» [24].*

*«Она понимала, что наилучший вариант – обойти дерево, но **вдруг** она собьется с пути» [6].*

В последних двух случаях следственная часть опускается.

В приведенном ниже примере мы можем наблюдать вариативность в переводе СППУ с эллиптической главной частью «what if» («а если», «вдруг», «может»), которая объясняется желанием переводчика избежать повторов. Несмотря на то, что анафора не была передана, она была компенсирована добавлением еще одного условия.

*«The nasty thing was gone, but her terror lingered. It had been right under her hand, hidden in the dead leaves and right under her hand. Evidently not a biter, thank God. But **what if** there were more? **What if** they were poisonous?»* *«Змея же была у нее под рукой, спрятавшаяся в опавшей листве, под рукой. Слава Богу, змея не бросилась на нее, не укусила! **А если** она там не одна? **Вдруг** под деревом затаились и ядовитые змеи? **Может**, лес ими так*

***What if** the woods were full of them? And of course they were, the woods were full of everything you didn't like, everything you were afraid of and instinctively loathed, everything that tried to overwhelm you with nasty, no-brain* *и кишит? Естественно, какой же это лес, **если в нем нет змей?** В лесу всегда полным-полно всякой живности, которой человек боится, которая вызывает у него отвращение, при виде которой так легко впасть в*

panic» [24].

панику» [6].

4. Замена СППУ синонимичным вариантом ПСФ с семантикой условия.

Поскольку и в английском, и в русском языках существуют параллельные способы выражения условных отношений (эксплицитный и имплицитный), то в ряде случаев эксплицитный способ в оригинале может заменяться имплицитным. Выбор формы имплицитного способа обусловлен различными причинами: стилистическими, стремлением к идиоматизации перевода или стремлением к более компактному варианту перевода.

Английское СППУ трансформируется в один из синонимичных ему вариантов ПСФ с семантикой условия:

- ЭП с усложненной структурой.

Придаточное предложение условное заменяется *предложно-субстантивной конструкцией*, при этом наблюдается ряд преобразований: конверсия – замена личной формы сказуемого – существительным с глагольным стержнем, опущение условного союза («unless», «if») и подлежащего.

«Elaine will show you some stretching exercises and help you if you need help» [20].

«Элейн покажет Вам несколько упражнений для растягивания и поможет в случае необходимости» [11].

«It isn't proper for you to kiss me unless I have given you permission» [23].

«Потому что неприлично с твоей стороны целовать меня без разрешения» [15].

Иногда придаточное условное свертывается в одно *существительное или словосочетание* с редуцированным предикатом. Также как и в случае с предложно-субстантивной конструкцией данный тип трансформации сопровождается опущением не только условного союза, но и подлежащего.

«The air had grown thick and shadowy; if she tried to go on down the slope, she would be risking a fall» [24].

«Сумерки уже сгустились, а она понимала: прогулка по крутому склону в темноте чревата падением» [6].

«Did he have to tell his brother he would frighten her if he raised his voice?» [23].

«Он хочет сказать брату, что она испугается его крика?» [15].

«If she started to wander off to the left or right, she might still be in this stinkhole when it started to get dark, and she couldn't stand that idea» [24].

«Отклонение вправо или влево могло привести к тому, что ночь она могла встретить в этом болоте. От одной этой мысли ей становилось дурно» [6].

Предикат условной части СППУ может быть заменен *деепричастием* в русском языке:

«If she started to slide, she would grab one of those as she'd grabbed the alder at the edge of the stream» [24].

«И Триша подумала, что, поскользнувшись, она всегда сможет схватиться за куст, как схватилась за ольху, что росла на берегу ручья» [6].

Подобная замена становится возможной в том случае, если подлежащие УЧ и СЧ совпадают.

В приведенном ниже примере формальное подлежащее *it* в главной части СППУ соотносится с имплицитным субъектом *she*, который совпадает с субъектом условной части.

«It would have been easier if she'd been sitting up, but there was no way in the world she was coming out from under this tree again tonight, no way in the universe» [24].

«Сидя, у нее все получилось бы проще, но никакая сила в мире, да что там в мире – во всей вселенной, не смогла бы заставить ее вылезти из-под дерева» [6];

Помимо замены условной предикативной конструкции в составе сложного предложения на полупредикативную, усложняющую элементарное предложение, СППУ может подвергаться **членению**. Таким образом в переводе появляются *сепарированные ЭП с союзами и союзными словами*.

«It didn't seem plausible that she would have also heard that one sister had been promised and another sent, unless Connor had told her» [23].

«Но непонятно, откуда она могла выяснить, какая сестра обещана и какая послана. Разве что от самого Коннора» [15].

Условный союз «*unless*» заменяется в переводе осложненным союзом «разве что», который придает внутренней речи персонажа эмоционально-разговорный

характер. Членение СППУ в данном случае обусловлено стремлением переводчика передать эмоциональное напряжение героя.

5. Опушения.

При переводе английского СППУ опущению чаще всего подвергаются слова, которые являются семантически избыточными. Так, например, эллиптическими могут становиться обе части русского СППУ за счет опущения подлежащих, если они совпадают с подлежащим в предшествующем контексте.

«*“So Ill tell them,” Trisha said. “If I ever get over there for a visit Ill tell them”*» [24].

«*Вот я все и расскажу, – отрезала девочка. Если когда-нибудь поеду туда, обязательно расскажу*» [6].

В условной части СППУ может быть опущено сказуемое, таким образом, происходит сжатие придаточного до условной конструкции с союзом *если бы*:

«*She might have done just that if there had only been the last handful of checkerberries inside*» [24].

«*Возможно, она бы так и поступила, если бы не последняя пригоршня ягод, оставшаяся на дне*» [6].

Коррелятивный союз «then» может подвергаться опущению:

«*She wasn't going to let him hurt her again, and if being practical meant she must give up her feelings and her heart, then she would be more practical than he was*» [24].

«*Нет, она больше не позволит ему причинить ей боль, и если практичность потребует загасить все чувства, поселившиеся в ее сердце, она это сделает. И тогда посмотрим, кто из них окажется более практичным*» [6].

Опускаться может и одно из условных частей СППУ, соединенных сочинительной связью:

«*It came to Trisha that if she stayed here and if no searchparty came before dark, she would be spending the night here*» [24].

«*Тришу вдруг осенило: если поисковые группы не найдут ее до наступления темноты, ей придется провести ночь здесь*» [6].

В приведенных ниже примерах в английском тексте избыточными являются

придаточные условные, поскольку в них предикаты выражены вспомогательным глаголом do или глаголом-связкой to be, которые используются для того, чтобы избежать повторения предиката предыдущего предложения. Следовательно, в переводе придаточные опускаются, а условия имплицитно:

«There was no audience out here, no laugh-track, either, and she couldn't stand to be bitten anymore. It would drive her crazy if she was» [24].

«Зрителей не было, смеха – тоже, а кровососы ее достали. Они же просто могли свести ее с ума» [6] (...если бы снова ее кусали).

«But she didn't do it. She was afraid that it might take her up on it if she did» [23].

«Но не раскрыла рот. Испугалась, что он может поймать ее на слове» [15] (...если бы заговорила).

«She didn't dare close her eyes for even a second for fear she'd fall asleep on her feet if she did» [23].

«Он не собирался предлагать ей опереться на него, от усталости жена сама прислонилась к нему и облегченно выдохнула, не осмеливаясь хотя бы на секунду закрыть глаза – иначе она сразу бы уснула стоя» [15] (...если бы закрыла глаза).

Когда придаточное условное в оригинале употребляется для того, чтобы смягчить высказывание, в переводе оно может опускаться.

«My wife meant no offense to me. She's English, if you'll remember, and therefore doesn't understand» [23].

«Моя жена не собиралась меня обидеть, – пояснил он. – Она англичанка и пока не все понимает» [15].

Когда условная часть является сигналом вежливости, а следственная часть избыточна, СППУ трансформируется в простое предложение:

«Would it help if I carried you?» [23].

«Может, понести тебя на руках?» [15].

Опущение следственной части в переводе сопровождается опущением подлежащего условной части.

6. Добавления

В переводе СППУ с английского языка на русский чаще всего добавляются

коррелятивные союзы «то» и «тогда», которые вводят главную часть сложного предложения, тем самым придавая высказыванию логичность.

«If we win, if Tom gets the save, I'll be saved. This thought came to her suddenly – it was like a firework bursting in her head» [24].

«Если мы выиграем, если Том удержит счет, то спасут и меня. Мысль эта пришла внезапно, сверкнула в голове словно молния» [6].

Главная героиня, потерявшись в лесу, пытается найти дорогу домой, и ее единственной поддержкой является радио, а единственной надеждой на скорейшее спасение – победа любимого спортсмена в матче. Для передачи эмоционального состояния героини, ее желания в скором времени оказаться дома переводчик принял решение добавить коррелятивный союз «то».

При переводе СППУ, в главной части которых содержится не следствие, а полезная для собеседника информация, также добавляется коррелятивный союз «то». Таким образом, эксплицируется условная связь между содержанием зависимой части и эллиптированного высказывания «имейте ввиду, что».

«Owen called out to his mistress as she passed him. "Mi'lady, if you're looking for water, it's in the opposite direction"» [23].

«Когда она проходила мимо Оуэна, он окликнул госпожу: “Миледи, если вы ищете воду, то она в другом направлении”» [15].

В примере ниже эмоциональность речи персонажа достигается в переводе добавлением союза «если», который вводит однородные придаточные условные, в оригинале соответствующие однородным сказуемым в составе одной УЧ:

«If they find me, rescue me I'll tell them everything except how I fell into my own shit... and this» [24].

«Если меня найдут, если меня спасут, я расскажу им все, кроме того, как села в собственное дерьмо... и об этом» [6].

В следующем примере в переводе условному эллиптическому вопросу «what» соответствует «что тогда?»:

«And if that appeal fails – what? Is Jokic planning to thrash him too?» [20].

«А если он не внемлет этому призыву – что тогда? Собирается ли Йокич

побить и его?» [11].

Расширению поддаются не только эллиптические вопросы с «what if» в различных своих вариациях, но и компрессированные СППУ, в которых пропозиция представлена наречием «so». В переводе такого рода структуры расширяются за счет конкретизации условия и добавления подлежащего и сказуемого.

«If so, it was like no other dream she had ever had» [24].

«Если это и был сон, то раньше она таких снов не видела» [6].

7. При переводе СППУ часто приходится прибегать к лексическим (модуляции) и лексико-грамматическим трансформациям (антонимическому переводу).

Модуляцию наблюдаем в переводе условной части СППУ: «Он бы ее не поймал, потому что не успел бы поддержать ее» – отношения, связывающие содержание оригинала и перевода УЧ, можно обозначить как следствие-причина.

«Trisha stumbled over her own feet and would have fallen to the road if Herrick hadn't caught her» [24].

«У Триши подкосились ноги, и она бы упала, если бы Херрик не успел ее поддержать» [6].

Антонимический перевод был применен при передаче следственной части СППУ: «это твоя вина» («it's all your fault») – «я не виновата». Данный тип трансформации носит комплексный характер, поскольку сопровождается заменой части речи существительного fault (вина) прилагательным в краткой форме «виновата».

«"That I'm not in my right mind?" she responded. "If I'm demented, it's all your fault"» [23].

«Что я не в здравом уме? – закончила она. – Если и так, я не виновата» [15].

Необходимо отметить, что при передаче английского СППУ на русский язык все же иногда применяется дословный перевод или нулевая трансформация. Сюда относится перевод реальных условных высказываний, которые относятся к временному плану настоящего или прошедшего.

«Yet the whole of today, if it is all the same day, if time still means anything, has the

feel of a dream» [23].

«И однако весь сегодняшний день – если это все еще тот же самый день, если время что-то означает – кажется сном» [15].

Статистический анализ, представленный на рисунке 1, показывает частотность трансформаций, применяемых при переводе английского условного сложноподчиненного предложения на русский язык.

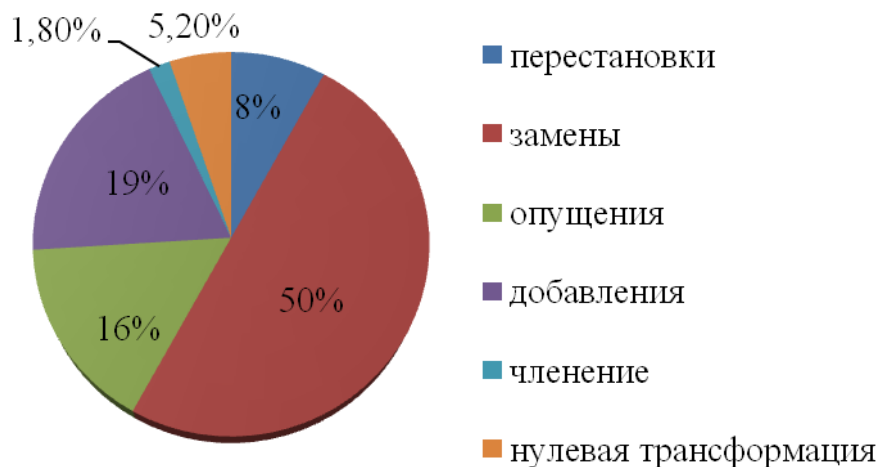


Рисунок 1 – Частотность трансформаций при переводе английских СППУ на русский язык, %

Поскольку английские и русские СППУ отличаются друг от друга своей структурой, в 95% случаев при переводе на русский язык возникает необходимость в трансформациях. При этом наиболее частотными являются замены (морфологические, синтаксические и комплексные), их доля от общего числа всех трансформаций составляет 50%. Добавления и опущения применяются практически в одинаковом соотношении по сравнению с заменами – в 2,5-3 раза реже (19% и 16% соответственно). К перестановкам прибегают в 6 раз реже (8%), чем к заменам. Доля членения незначительна (1,8%) (см. рисунок 1).

Для достижения адекватности перевода возникает необходимость в использовании опущений семантически избыточных элементов СППУ (к примеру, коррелятивного союза *then*, повтора подлежащего во второй части), перестановок, добавлений языковых единиц, которые позволяют осуществить приемы модуляции и антонимического перевода.

Список использованных источников

1. Акимова, Т.Г. Условные предложения в английском языке / Т.Г. Акимова, Н.А. Козинцева // Типология условных конструкций; отв. ред. В.С. Храковский. Рос. акад. наук. Ин-т лингвист. исслед. – СПб. : Наука, 1998. – С. 306-324.
2. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.С. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
3. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
4. Грамматические трансформации при устном переводе с русского языка на английский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.studsell.com/view/35951/40000> – 21.02.2017.
5. Давыдова, Н.А. Репрезентация условных отношений в английском дискурсе: дис. ... канд. филол. наук / Н.А. Давыдова. – М., 2006. – 254 с.
6. Девочка, которая любила Тома Гордона: роман [Электронный ресурс] / С. Кинг. Пер. с англ. В.А. Вебера. – М. : ООО "Фирма "Издательство АСТ", 1999. – 400 с. – Режим доступа: http://loveread.ec/read_book.php?id=1500&p=1 – 12.10.2015.
7. Зимин С.В. Грамматические трансформации на примере неличных форм глагола в художественном переводе (на материале переводов произведений английских и американских авторов XX века на русский язык): дис. ... канд. филол. наук [Электронный ресурс] / С.В. Зимин. – Москва, 2013. – 171 с. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/grammaticheskie-transformatsii-na-primere-nelichnyh-form-glagola-v-hudozhestvennom-perevode> – 25.12.2016.
8. Киселёва, Н.Ю. Семантический и прагматический анализ функционирования условных конструкций в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук [Электронный ресурс] / Н.Ю. Киселева. – Кемерово, 2005. – 195 с. – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/92968.html> – 11.11.2015.

9. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз / В.Н. Комиссаров. – М. : Альянс, 2013. – 253 с.
10. Кулемина, К.В. Основные виды переводческих трансформаций [Электронный ресурс] / К.В. Кулемина // Вестник АГТУ – Астрахань, 2007.– №5 (40). – С. 143-146. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/osnovnye-vidy-perevodcheskih-transformatsiy> –02.08.2016.
11. Медленный человек: роман [Электронный ресурс] / Дж.М. Кутзее; пер. с англ. Е. Фрадкиной. – М. : Эксмо, Домино, 2010. – 384 с. – Режим доступа: http://loveread.ec/view_global.php?id=38944 – 11.10.2015.
12. Латышев, Л.К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения / Л.К. Латышев. – М. : Международные отношения, 1981. – 248 с.
13. Рецкер, Я.И. О закономерных соответствиях при переводе на родной язык / Я.И. Рецкер // Вопросы теории и методики учебного перевода: сборник статей. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – С. 156-183.
14. Рецкер, Я.И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык / Я.И. Рецкер. – М. : Просвещение, 1982. – 159 с.
15. Свадьба: роман [Электронный ресурс] / Д. Гарвуд; пер. с англ. В.В. Копейко, Н.К. Рамазановой. – М. : ООО "Фирма "Издательство АСТ", 2005. – 384 с. – Режим доступа: http://loveread.ec/read_book.php?id=10260&p=1 –11.10.2015.
16. Сдобников, В.В. Теория перевода: учебник для студентов лингв. вузов и фак-тов ин. языков / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – М. : АСТ: Восток-Запад, 2007. – 448 с.
17. Финитность. Русская грамматика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rusgram.ru/Финитность> – 23.03.2017.
18. Швейцер, А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 215 с.
19. Bhatt, R. Conditionals [Электронный ресурс] / R. Bhatt, R. Pancheva // The Blackwell Companion to Syntax. Vol. 1. – Blackwell, 2005. – P. 638-687. – Режим доступа: http://www.-bcf.usc.edu/~pancheva/bhatt-pancheva_syncom.pdf – 14.12.2015.

20. Coetzee, J.M. Slow man [Электронный ресурс] / J.M. Coetzee. – Secker & Warburg, 2005. – 272 p. – Режим доступа: http://webreading.ru/prose_/prose_contemporary/j-coetzee-slow-man.html – 04.10.2015.
21. Dancygier, B. Conditionals and Prediction: Time, Knowledge, and Causation in Conditional Constructions / B. Dancygier. – Cambridge University Press, 1998. – 208 p.
22. Declerck, R. Conditionals: a Comprehensive Empirical Analysis / R. Declerck, S. Reed. – Berlin, N. Y. : Mouton de Gruyter, 2001. – 536 p.
23. Garwood, J. Wedding [Электронный ресурс] / J. Garwood. – New York: Simon & Schuster, Inc., 1996. – Режим доступа: http://webreading.ru/love_/love_history/juliegarwood-the-wedding.html – 08.09.2015.
24. King, St. The girl who loved Tom Gordon [Электронный ресурс] / St. King. – New York: Scribner, 1999. – Режим доступа: <http://www.homeenglish.ru/Books1.htm> – 16.09.2015.
25. Leech, G. A Communicative Grammar of English / G. Leech, J. Svartvik. – 3^d Edition. – Edinburgh, 2002. – 440 p.
26. Quirk, R. University Grammar of English / R. Quirk. – М. : Vysshaja Shkola, 1982. – 391p.
27. Swan, M. Practical English usage. International student's edition / M. Swan. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 654 p.

Глава 2 Рекламный текст как объект филологического исследования в рамках компетентностно-ориентированного образования

© Н.В. Иноземцева

Язык рекламы — это одна из многих функциональных разновидностей литературного языка, которая, как и всякая другая функциональная разновидность, может давать повод для критики с позиций литературной нормы, но которая гораздо в большей степени заслуживает пристального рассмотрения в качестве случая уникального по своей интенсивности функционального использования языка. Говоря о функциональном использовании литературного языка в рекламе, мы имеем в виду то понимание функциональности, на которое так интенсивно обращали внимание лингвистов представители пражской школы. Язык рекламы, его специфика — это результат употребления литературного языка в качестве средства решения определенной задачи в специфических условиях.

Реклама как сфера деятельности представляет собой гигантский по масштабам постоянно действующий «полигон», где язык «испытывается» в процессе специфического функционального употребления, условия которого могут быть оценены как экстремальные.

При составлении рекламного текста рекламодатели прибегают к весьма распространенным реклам приемам. Среди них можно выделить несколько наиболее существенных таких как: использование ключевых слов, клише, действенных слов, эмоционально воздействующих или возбуждающих слов, аллитерации, повторений, особый характер употребления в рекламных текстах личных и притяжательных местоимений, разговорных выражений и т.д.

1. Использование ключевых слов.

Задача рекламы в целом и рекламных объявлений в частности состоит в том, чтобы заставить покупателя совершать определенные действия (покупать). В своих действиях каждый человек руководствуется некоторыми мотивами, любая

деятельность мотивирована. А. Н. Леонтьев рассматривает следующий механизм рекламного воздействия [9]:

1. Ведущий мотив деятельности, покупателя, т. е. мотив, который выражает, то, что означает для личности достижение цели деятельности, делается мотивом покупки. Так все (или почти все) продукты детского питания продаются в результате включения их в один из ведущих типов деятельности матери — в деятельность, главная цель которой — забота о своем ребенке. В этом случае актуализируется существующая потребность и предлагается предмет, ее удовлетворяющий.

2. В других случаях перестраивается иерархия мотивов деятельности (большинство видов деятельности в современном обществе полимотивировано) и для удовлетворения имеющейся потребности предлагается часто старый товар, но предстающий перед покупателем своей новой стороной. Таким образом, старая потребность удовлетворяется старым же товаром, но в новом качестве, показанном покупателю.

Это наиболее распространенный способ мотивировки в современной рекламе, известный как способ создания дополнительных психологических ценностей, как плюс-фактор (Plus-Faktor), способ создания «имиджей».

Так, реклама легковых автомобилей строится преимущественно не на показе функциональных (технических) качеств, а на демонстрации тех в основном социальных преимуществ, которые владелец приобретает вместе с автомобилем.

Поэтому следует признать справедливым распространенное мнение, что современная реклама строится не столько на информации о товаре, сколько на показе самой сферы будущего потребления, на показе тех преимуществ, которые покупатель получает, приобретая товар. При этом акцент делается не на собственно потребительских качествах товара (так как эти качества ничем не отличаются от качеств абсолютно аналогичных товаров, производимых другими фирмами), а на символические ценности, позволяющие в социально стратифицированном обществе демонстрировать свой социальный статус, принадлежность к престижной социальной группе и т. п.

Психологически это значит изменять смысл покупки товара. Именно необходимость построения новой иерархии мотивов, что психологически реализуется как переосмысление прежней деятельности, а в речи в форме создания необычных (рекламных!) словосочетаний и словоупотреблении, вызывает в рекламе появление так называемых «ключевых слов», слов наиболее часто встречающихся в рекламе.

Дж. Лич приводит список слов, наиболее часто встречающихся в телерекламе: *new, good, better, best, free, fresh, delightful, perfect, positive, clear, wonderful, special* [37].

У Д. Огилви сходный список ключевых слов: *free of charge, new, radical/fundamental change, improvement, startling, surprising, sensational, remarkable, revolutionary, admirable, charming, promptly, cheaply, You chance, last chance, comfortable, acquitted, devoid, modern, young, pleasure* и т. п. [40].

Ключевые слова встречаются в основном в мотивационной части рекламного текста. Нетрудно заметить, что эти слова прямо или косвенно описывают потребности покупателей и поэтому ясно, что ключевые слова будут постоянно присутствовать в рекламных текстах, несмотря на кажущуюся стертость их значений, на навязчивость, вызывающую раздражение критиков рекламного языка. Употребление оправдано функциональной целесообразностью, эффективностью.

С употреблением ключевых слов в рекламных текстах связан феномен расширения и метафоризации значения частотных слов.

2. Клише.

Повышенная употребительность ключевых слов ведет к сочетанию с новыми словами и к функционированию слова в новых контекстуальных значениях и, в конечном итоге, к «расшатыванию» значения. Этот феномен известен в публицистике как феномен образования «клише», «стертых фраз». Стиранию значения наиболее подвержены отдельные слова и словосочетания, известные в работах по языку прессы как «лозунги и лозунговые изречения», «крылатые слова», «модные слова». К ним примыкают языковые рекламные знаки.

Клише - это определенный набор простых, часто используемых, иногда

кажущихся банальными слов, но очень эффективных в рекламе. Их иногда называют пробуждающими словами (buzz words). Наиболее сильное из этих слов — бесплатный (free). Оно имеет разнообразное применение, даже в почтовом обращении могут быть предложены льготы почты или телефона. Но поскольку у некоторых людей существует сопротивление получению чего-либо даром, еще более побудительным, чем бесплатный подарок или образец, является предложение бесплатного рекламного листка или каталога товаров.

Другие эффективные рекламные клише: here, new, now, at last and today.

Однако следует избегать бессмысленных клише, которые часто используются политиками, например «at the present/given moment» или «Christmas turkey».

3. Действенные слова.

Для эффективности рекламы и придания ее тексту побудительной силы можно использовать глаголы в повелительном наклонении. Они задают сообщению темп. Приведем эти глаголы: *to buy, to try, to ask, to get, to see, to write, to phone, to call, to send, to cut, to taste, observe, to take, to smell, to drink, to allow, to post up, to come, to fill, to listen to, to do, to go, to begin, to eat, to enjoy.*

Приведем также некоторые примеры использования этих слов в сочетании с клише:

- (a) Send for a free pattern for you and try new pleasant taste [46]
- (b) Fill in and cut this coupon then send it today [46]
- (c) Listen to the wash, smell the flowers, taste the vine and enjoy yourself [46]
- (d) Phone and buy it now [46]

Помимо перечисленных выше «коротких» глаголов эффективное воздействие оказывают также более «длинные»: *to discover, to remember, to protect, to investigate, to experience, to transpose, to restore, to complete, to modernize, to repair, to sacrifice (to), to present, to examine, to solve, to use.*

Очевидно, существует целый набор других глаголов, которые могут быть использованы в тексте рекламы, но приведенные выше привлекают внимание, они оживляют рекламное сообщение. Однако, как будет показано, существует и много других средств, которые могут использоваться составителями рекламы.

Глагольное сочетание в императивной форме весьма распространены. Они встречаются во всех частях рекламного текста – в заголовке, основном рекламном тексте и эхо-фразе, например:

- заголовки:

Share the excitement (Nissan) [50]

Discover gold (Benson and Hedges) [50]

- основной текст:

Align yourself with 85,000 people in over 130 countries, all of which are armed with the knowledge you need to move ahead and stay there [47].

Gain a broad perspective on leading your organization in a dynamic and highly competitive global market. Understand the impact of social, cultural, political, and economic issues on your business. Develop the capability to orchestrate, lead and manage organizational change. Create strategies to prepare your organization for the challenges of the twenty-first century. (Darden Graduate School of Business Administration) [47].

- эхо-фраза:

Manage your risk. (MS Insurance) [48]

Find out more by visiting our web-site [48]

Buy the car. Own the road. (Pontiac Grand Am) [48]

Drive the new Paseo. Fall in love. Your future awaits down the road. (Toyota Paseo) [48]

Give your lips a double infusion of color [48]

Revlon: Feel like a woman [48]

General Electric Spectra: Cook big [48]

Ariel Liquid: Demand the impeccable. Demand Ariel [48]

Giorgio Armani: Armani Silk lipstick: Dress your lips in Armani [48]

Estee Lauder: Double Wear lip gloss Tagline: Enjoy the stay. Love the shine [48]

Hitachi: Touch the future [48]

Apple Macintosh: Think different [48]

Heineken: Come to think of it, I'll have a Heineken [48]

US Army: Be all that you can be [48]

Sano: Ask your doctor about Sano cigarettes [48]

Volkswagen Beetle Advertising slogan: Think Small [48]

Fiat Seicento model Marketing slogan: Fiat Seicento. Be small again [48]

Анализ русских рекламных текстов показывает примерно такое же количество повелительных глаголов. То есть здесь соотношение глаголов равное.

4. Эмоционально воздействующие или возбуждающие слова.

Есть рекламные сообщения описательного характера, в которых факты представлены в привлекательном свете. Например, подпись к картинке туристической рекламы или брошюры может быть:

The view out of the bedroom's window.

Но это сообщение содержит мало информации. Оно не очень возбуждает. Если читатель присмотрится к картинке, она может показаться ему очень красивой. Читателю, однако, необходимы усилия, чтобы прийти к этому заключению. Но почему он должен стараться? Составитель рекламы может это сделать за него, написав:

The magnificent view out of the bedroom's window.

Но и это звучит безлично. Данное сообщение не обращено к конкретному потенциальному отдыхающему, который еще не убежден в том, что рекламное турне предназначено именно для него. Почему бы не сказать:

We can enjoy of the magnificent view out of the bedroom's window.

Вот мы уже и добились чего-то, но о каком «виде» идет речь? Картинка не может говорить сама за себя, почему бы ни быть точным и ни использовать другую описательную фразу:

We can enjoy of the magnificent view of the powerful Matterhorn out of the bedroom's window [50].

Важную роль в синтагматическом рисунке, как русских, так и английских рекламных текстов играют атрибутивные словосочетания. Поскольку одним из важнейших компонентов рекламного текста является описание рекламируемого товара или услуги, атрибутивные сочетания, в состав которых входят наречия и прилагательные, несут большую функциональную нагрузку.

Реклама пестрит словами: "greater", "cheaply", "better", "advantageous", "best", "single", "unique", "super", "over". Все эти слова являются сигналами того, что рекламируемая марка в явном или неявном виде подается в сравнении с другими марками той же товарной категории. Однако, в русском рекламном тексте полноценные сравнения, когда ясно, какой объект с какими другими сравнивается, и какие параметры принимаются во внимание, встречаются в рекламе редко.

Вместе с тем, именно прилагательные и наречия помогают создать ту неповторимую тональность рекламного обращения, которая позволяет передать качества и достоинства рекламируемого предмета. При переводе на другой язык это обстоятельство обязательно учитывается:

“Seasons change, Spring gives way to Summer and the mood becomes lighter and more sensuous. So it is with the Rennie Mackintosh Collection – a beautifully crafted range of Gold or Sterling Silver Jewellery. Each piece has been designed to balance timeless elegance with tasteful modernity. All intended to reflect your every mood and created to uniquely compliment you.” (реклама ювелирных изделий фирмы Rennie Mackintosh) [54].

“Мы докажем: новый увлажняющий крем от Oil of Olay может разгладить морщины за 2 недели. В эффективности нашего нового крема против морщин Вы убедитесь всего за 14 дней. Научные тесты показали, что этот крем, содержащий Витамин Е, Керамиды, и Про-Ретинол, благодаря своей формуле, делает кожу упругой и помогает разгладить морщины. А называется он? Крем Против Морщин от Oil of Olay. Мы докажем: Вы можете выглядеть моложе” (реклама крема Oil of Olay) [54].

Прилагательные и наречия используются для описания самых различных свойств рекламируемого продукта - формы, размера, качества, стоимости, ощущений, которые данный продукт вызывает. К наиболее употребительным в англоязычной рекламе прилагательным относятся: *natural, sensual, innocent, passionate, romantic, mysterious, etc.* В русских - новый, новинка, первый, революционный, непростой, необычный, в отличие от обычных и др. Также как и в русской рекламе, к наиболее употребляемым в англоязычной рекламе

прилагательным относятся: *good, better, best, free, fresh, delicious, full sure, clean, wonderful, special, fine, big, great, real, easy, bright, extra, rich, gold.*

Часто встречаются прилагательные, указывающие на подлинность торговой марки – *genuine, authentic* и *original*. Но, пожалуй, рекордсменом по частоте в англоязычной рекламе употребляется прилагательное *new* – его можно встретить практически в каждом втором рекламном тексте, например:

New LAST OUT extra extending mascara with a new advanced protein formula;

An astonishing new way to streamline the curve: Estee Lauder invents Thighzone;

The new truth for sensitive skin: Estee Lauder invents Verite;

Striking new color arrangements captured in color transparencies;

Эти слова, не вдаваясь в детали, создают мысленный образ товара или услуги, вызывают желание и внушают доверие. Так, машина является экономичной, так как ей требуется меньше бензина, отдых является недорогим и стоящим затрачиваемых на него денег, поскольку в его стоимость входит «так много всего», а конференция, по всем ожиданиям, должна быть ценным опытом. Таким образом, можно сделать вывод, что прилагательные и наречия помогают создать определенную тональность рекламного обращения, которая позволяет передать качества и достоинства рекламируемого предмета.

5. Аллитерация.

Аллитерация образуется путем повторения одного и того же звука и таким образом является формой повторения. Этот звуковой повтор должен быть приятен для слуха и не заходить слишком далеко, чтобы не раздражать. Все способы составления рекламы, предложенные в данной главе, должны восприниматься читателем как использование естественного языка, даже если результат достигнут специальными ухищрениями. Рекламное сообщение должно быть составлено «с умом», но никогда не должно выглядеть как «умное», в противном случае оно будет звучать фальшиво, и читатель будет чувствовать себя обманутым. Тем не менее, если читатели обдумывают, как провести каникулярное время, они ожидают найти что-либо волнующее, и им не хотелось бы услышать предложение, звучащее как освобождение из тюремного заключения. Приведем некоторые известные примеры

использования рекламных аллитераций и рифм, которые появились за последние годы:

Players please; [56]

Mars are marvelous; [56]

Let the train take the strain; [56]

Three Nuns, none nicer; [56]

Don't be vague, ask for Haig; [56]

Go well, go Shell; [56]

If anyone can Canon can; [56]

Land Rover, The Best 4 x 4 x Far. [56]

Аллитерации хороши для рекламных девизов, или слоганов, так как делают их запоминающимися. Их можно спокойно и с легкостью использовать в предложениях примерно с таким текстом (здесь аллитерация звука [r]):

Take a ride round the town in the new Crown roadster (автомобиль с открытым двухместным кузовом, со складным верхом и откидным задним сиденьем) [55].

6. Особый характер употребления в рекламных текстах личных и притяжательных местоимений.

Убедительная тональность рекламного обращения (что также характерно и для текстов русской рекламы) часто строится на последовательном применении следующей коммуникативной модели: “We, our” – для обозначения рекламодателя, “you, your” – для обращения к потенциальному покупателю и «they, their” для ссылки на возможных конкурентов, например: Whenever you wish to make more than just a small move, include the West LB in your plans. We appreciate global thinking and, as one of Europe's leading banks, we have both goals – with you. Established as a German wholesale bank, we offer you all services from one source, made to measure reliable and if you like, worldwide. (реклама банка) [58].

Звоните прямо сейчас и Вы получите эти часы с 10 % скидкой! Это предложение только для Вас. Приходите и убедитесь сами [58].

В обоих языках часто используются личные и притяжательные местоимения 2-го лица, так как они усиливают рекламное обращение, например:

Your own car. Your own phone. Your own place. Your dad's insurance? (Nationwide Insurance) [58].

Your friends will want to look at it. You won't even want to take it off to shower. Years later, babies will want to touch its light. Little girls will ask to try it on. And long after everything has changed, you'll look down at it and realize nothing has. (De Beers Diamond Engagement Ring) [49].

Your seven-year-old asks you to play a game with her. You feel bad if you say no. You feel worse if you say "yes" and have to play a boring kids' game for an hour. Avoid this dilemma. Play Parker Brothers. It's a very amazing game. There's enough skill involved to keep you interested, and even excited. And there's enough luck to give your kids a real chance to beat you fair and square. (Parker Brothers game for children) [50].

Билайн – это ваш выбор! «Мы сэкономим Вам 1 миллион рублей!»; «Звоните и Вы сэкономите 1 миллион рублей!» [50].

Таким образом, в английской рекламе существует ряд личных и притяжательных местоимений, которые весьма часто встречаются в тексте. Эти примеры актуальны при интерпретации всего сообщения и его экстралингвистической действительности.

7. Разговорные выражения.

Много лет назад язык рекламных объявлений в The Times и других серьезных технических и профессиональных журналах был безупречен. Чтобы выработать литературный стиль, написание некоторых престижных реклам даже предоставлялось известным авторам. Но не так обстоит дело в наши дни. Эти издания дают короткие, резкие рекламы, такие же, как в рекламе товаров повседневного спроса. Они так же, как и большинство современной массовой рекламы, используют неряшливые, разговорные выражения, и другие сокращения: don't, couldn't, wouldn't, won't, you'd, what's, that's.

Употребляют и такие разговорные выражения, как Pick'n'Choose, Fish'n'Chips (в соответствии с литературным английским следует говорить pick and choose (ищите и выбирайте), fish and chips (рыба с жареной картошкой)).

8. Пунктуация и грамматика

Составители рекламы наших дней, вероятно, провалились бы на экзамене английского языка, хотя бы только по причине злоупотребления пунктуацией, которую они используют для достижения определенного эффекта. В рекламе используются грамматически неверные предложения из одного слова, пропускаются предлоги и союзы, а существительные, глаголы, наречия и прилагательные объединяются с помощью тире или точек. Без необходимости разбивают предложения на части, например:

Сейчас. Специальное предложение. Только 50 пенни, если вы поторопитесь сегодня. Величайшая ценность, которую вы когда-либо видели [51].

Можно использовать большое количество восклицательных знаков, так называемых скримеров (от англ. scream — вопить, кричать). Однако точка в конце заголовка придает ясность и точность высказыванию. Этот намеренный, дающий заголовку импульс прием известен как усиливающая (эмфатическая) точка (emphatic full point). Например,

Напиши его имя золотом. (Реми Мартин - марка коньяка) [51].

А вот еще один пример, оказывающий сильное воздействие, и призывающий к благотворительности:

Save the children! Now! [51]

9. Прием повторов.

Наконец, используется прием повторов. Приведем возможные варианты.

(a) Использование одного и того же слова в начале каждого абзаца текста.

(b) Включение в различные места текста названия компании или торговой марки.

(c) Повторение названия в заголовке, картинке, подписи к иллюстрации, подзаголовке, тексте, рекламном слогане, логотипе.

(d) Повторение самой рекламы или того же стиля в серии реклам; сохранение того же типографского стиля и стиля разбивки, где бы реклама ни появлялась. Полезная форма повторов — сохранение того же расположения в печатных изданиях, хотя это является делом рекламных агентов, работающих со СМИ.

10. Тенденция улучшения значений слов, обозначающих рекламируемые предметы, имеющая место при функционировании рекламных текстов.

Обычно улучшение значения слова — длительный процесс развития или системы языка, или системы денотатов, или того и другого одновременно. В рекламе этот процесс осуществляется целенаправленно и стремительно. Слова, обозначающие рекламируемые предметы, соединяются интенсивно и многократно с корневыми морфемами (в сложных словах) и полнозначными словами (в словосочетаниях), которые обозначают предметы и явления, пользующиеся в данном обществе повышенной ценностью, обладающие социальным престижем: активный, всеобщий, двойной, благородный, тонкий (качественный), большой, высоко (чрезвычайно), люкс, марочный, микро, оригинальный, гигантский, особый, специальный, супер, ультра, чудесный, экстра, идеальный, классический, драгоценный, совершенный и т. д.

Итак, имея в виду семантические процессы, стимулируемые частотным употреблением ограниченного круга в рекламных слоганах; мы можем говорить о двух основных противоположных процессах — о процессе стирания у слова старого значения, сопровождаемого процессом приобретения нового значения, и о процессе усиления лексического (словарного) значения, сопровождаемого процессом улучшения значения.

Таким образом, существует целый ряд особенностей языка рекламных текстов, которые обусловлены необходимостью нейтрализации неблагоприятных условий восприятия (дефицит времени) и необходимостью приспособлять текст к апперципирующим возможностям читателей.

Список использованных источников

1. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков/ А. Вежбицкая.- М.,1999. - С. 780.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание/ А. Вежбицкая. - М., 1996.- С. 416.
3. Джефкинс, Ф. Реклама: учебн. пособие для вузов: Пер. с англ.; под ред. Б. Л. Еременко. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2002. – 543с.

4. Жинкин, И. И. О кодовых переходах во внутренней речи. — ВЯ, 1964.- с. 26 - 38.
5. Земская, Е. А., Китайгородская М. А., Розанова Н. Н. Особенности мужской и женской речи / Е.А. Земская, М.А. Китайгородская, Н.Н. Розанова; под ред. Е. А. Земской, Д. Н. Шмелева // Русский язык в его функционировании. - М., 1993.- С. 90-136.
6. Кирилина, А. В. Гендерные аспекты языка и коммуникации: дисс...д-ра филол. наук/ А.В. Кирилина. - Москва, 2000.
7. Кирилина, А. В. Развитие гендерных исследований в лингвистике/ А.В. Кирилина. //Филологические науки. - 1998. – №3. - С. 52.
8. Кирилина, А.В. Гендер: лингвистические аспекты/ А.В. Кирилина. - М., 1999.
9. Леонтьев, А. Н. Потребности мотивы/ А.Н. Леонтьев, 1971. - С.21.
10. Мюллер, В. Новый англо-русский словарь/ В. Мюллер, 2004. - С. 327.
11. Назайкин, А.Н. Англо-русский словарь по рекламе/ А.Н. Назайкин. – М.: Вершина, 2005. – 272 с.
12. Ожегов, С.И. Словарь русского языка /Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. - М.: Рус. яз., 1996.
13. Пушкарев, Л.Н. Гендерный анализ и его применение к изучению истории культуры / Л.Н. Пушкарев //Отечественная история, 1999. - С. 10.
14. Рождественский, Ю.Т. Теория риторики/ Ю.Т. Рождественский. - М., 1997, С. 592.
15. Словарь гендерных терминов. Режим доступа:
<http://www.owl.ru/gender/index.htm>
16. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты/ В.Н. Телия.- М.: Школа "Языки русской культуры", 1996. - С. 288.
17. Уэст, К., Зиммерман, Д. Создание гендера (doing gender) / К. Уэст, Д. Зиммерман // Гендерные тетради. Вып. 1.- Спб, 1997.- С. 94-124.
18. Халеева, И. И. Задачи московского лингвистического университета в междисциплинарном проекте "Феминология и гендерные исследования в России:

перспективные стратегии и технологии" / И.Н. Халеева // Женщина в российском обществе, 1998.- №3.- С. 8-11.

19. Хрестоматия по курсу "Основы гендерных исследований". - М.: МЦГИ, 2000. С. 10.

20. A Glossary of Feminist Theory, 2000. - P. 102.

21. Bosse H. Der fremde Mann. Jugend, Mannlichkeit, Macht. Eine Ethnoanalyse. Unter Mitarbeit von W. Knauss.- Frankfurt am Main, 1994. - S. 360.

22. Brown P., Levinson S. C. Politeness. Some universales in language usage.- New York, 1988. - P. 345.

23. Connell R.W. The big picture: Masculinities in recent world history// Theorie & Society 22, 1993.- P. 597-623.

24. Dyer G. Advertising as Communication. - London, 1995. - P.139.

25. Gal S. Between speech and silence: The problematics of research on language and gender // Papers in Pragmatics, 1989.- N3.- V.1.- P. 1-38.

26. Goddard A. The Language of Advertising. London, 1998. - P.6.

27. Gumperz J. J. Discours Strategies. Cambridge, 1982. - S. 15.

28. Hirschauer St. Dekonstruktion und Rekonstruktion. Pladoyer for die Erforschung des Bekannten // Feministische Studien, 1993.- N2.- S. 55-68.

29. Homberger, Dietrich. Mannersprache - Frauensprache: Ein Problem der Sprachkultur? // Muttersprache, 1993. - S. 89-112.

30. Hurton A. "Kultobjekt Mann".- Frankfurt am Main, 1995. - S. 176.

31. Joan W. Scott. Millennial Fantasies: The Future of "Gender" in the 21st Century. 2000. - P. 3.

32. Kotthoff H. Die Geschlechter in der Gesprächsforschung. Hierarchien, Theorien, Ideologien // Der Deutschunterricht, 1996.- N 1.- S. 9-15.

33. Kotthoff H. Geschlecht als Interaktionsritual? // Nachwort zu E. Goffman: Interaktion und Geschlecht. Hrsg. von H.A. Knoblauch, 1994.- S. 159-194.

34. Kotthoff H. Unruhe im Tabellenbild? Zur Interpretation weiblichen Sprechens in der Sotiolinguistik // S. Genthner, H. Kotthoff (Hrsg): Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen.- Stuttgart, 1992.

35. Labov W. The intersection of sex and social class in the cause of linguistic change // The Sociolinguistics Reader. Volume 2, 2001.
36. Lakoff, Robin. Language and women's Place // Language in Society, 1973.- N 2.- P. 45-79.
37. Leech G. English in Advertising. N. Y, 1966. – P.125.
38. Levant R. Masculinity reconstructed.- New York: Dutton, 1995. - P. 416.
39. Nilsen A. P. Sexism and Language (Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 1977.
40. Ogilvy D. Confessions of Advertising Man, London, 1964. - P. 105.
41. Pollack, William S. Deconstructing Dis-Identification: Returning Psychoanalytic Concepts of Male Development// Psychoanalysis and Psychotherapy, 1995.- P. 30-45.
42. Samel, I. Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. Berlin, 1995. - S. 224.
43. Tannen D. That's not what I meant! How conversational style makes or breaks your relations with others. New York, 1986. - P. 21.
44. The Chambers Dictionary. - Cambridge: Chambers, 1995.
45. Trumel-Plutz S. Frauensprache: Sprache der Veränderung.- Frankfurt am Main, 1982. - P. 137.
46. www.adcritic.com [электронный ресурс]
47. www.admarket.ru [электронный ресурс]
48. www.adslogans.com [электронный ресурс]
49. www.canneslions.com [электронный ресурс]
50. www.creatiff.ru [электронный ресурс]
51. www.creativemag.com [электронный ресурс]
52. www.ir-magazine.ru [электронный ресурс]
53. www.luerzersarchive.com [электронный ресурс]
54. www.reklamaster.com [электронный ресурс]
55. www.rwr.ru [электронный ресурс]
56. www.scriptorium.lib.duke.edu/adaccess [электронный ресурс]
57. www.sostav.ru [электронный ресурс]

Глава 3 Потенциал коммуникативных задач в формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавра филологии

© **О.М. Осиянова**

Современные социокультурные реалии актуализируют совершенствование стратегии подготовки бакалавров филологии, готовых к творческой реализации профессиональных умений в научно-исследовательской, педагогической, прикладной, проектной и организационно-управленческой деятельности. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата) выпускник, способный осуществлять профессиональную деятельность в области иностранного языка и зарубежной филологии, должен свободно «владеть изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке (ОПК-5)». Бакалавр филологии должен овладеть «навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами (ПК-4)», приобрести способность «проводить учебные занятия по языку и литературе в общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях» (ПК-5), быть готовым «к распространению и популяризации филологических знаний, к воспитательной работе с обучающимися» (ПК-7) и др. [13].

Развитие способности и готовности бакалавра филологии к межличностному и межкультурному взаимодействию на иностранном языке в различных социально-детерминированных ситуациях требует активизации форм и средств организации усвоения учебного материала, всего образовательного процесса, обеспечивающего становление личности обучающегося. Анализ опыта исследователей в области компетентностного подхода в высшем образовании (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков) убеждает в том, что для целенаправленного формирования

обще профессиональных и профессиональных компетенций выпускника важна его активная, деятельностная позиция. С этой точки зрения образовательный процесс студента-филолога может быть представлен как процесс постановки и решения обучающимися конкретных задач (познавательных, исследовательских, проективных и т.д.), специфика и номенклатура которых определяются формируемыми компетенциями и сферой их реализации. Здесь для лингводидактики появляется проблемное поле познания, связанное с изучением возможностей задач особого типа - учебно-коммуникативных и коммуникативных. Полагаем, что именно коммуникативная задача может выступить технологической единицей формирования искомым компетенций бакалавра филологии, изучающего иностранный язык и зарубежную литературу.

Между тем, потенциал коммуникативных задач, применительно к образовательному процессу студентов-филологов исследован, на наш взгляд, недостаточно. Заметим, что потенциал мы понимаем, как скрытую возможность, обладающую достаточной силой для проявления. Это своего рода скрытый ресурс, источник, средство, которое может быть использовано для осуществления деятельности и достижения поставленной цели.

Как известно, задачная организация процесса обучения студентов традиционно рассматривается в психологии, педагогике, дидактике, теории деятельности и общения (Г.А. Балл, Г.Д. Бухарова, А.А. Леонтьев, А.М. Матюшкин, Е.И. Пассов, Т.С. Путиловская, Н.Н. Тулькибаева, А.П. Усова, Л.М. Фридман, Л.А. Хараева). Согласно определению А.М. Матюшкина, задача выступает способом знакового предъявления задания одним человеком другому (или самому себе), включающим указание на цель и условия ее достижения [8, с. 189]. Данная позиция послужила основой для трактовки коммуникативной задачи.

Исследованию коммуникативных задач, выявлению их содержания и структуры, изучению типологии посвящены труды И.А. Зимней, М.И. Лисиной, В.А. Малаховой, А.К. Марковой, Т.К. Цветковой, А.Ц. Эрдниева. В работах ученых коммуникативная задача определяется как «осуществляемое субъектом общения воздействие на партнера общения или принятие им на себя такого воздействия» [3,

с. 53-65; 14]. Аналогичную идею выдвигает А.А. Леонтьев, рассматривая коммуникативную задачу как «результат ориентировки в проблемной ситуации, имеющей целью воздействовать на партнера» [6, с. 211].

Обращаясь к определению коммуникативной задачи, М.И. Лисина видит в ней цель, на достижение которой в данных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения [7]. Автор указывает на две ключевые характеристики коммуникативной задачи как функциональной единицы общения. Во-первых, коммуникативная задача выступает побудителем ответного речевого или неречевого действия. Во-вторых, она включает речевую деятельность (действия) как говорящего, так и слушающего, т.е. выступает продуктивно-рецептивной единицей общения. Иными словами, коммуникативная задача преследует, как правило, две основные цели – передачу сообщения говорящим и воздействие на слушателя. Результатом решения коммуникативной задачи, как и её целью, является сообщение чего-либо (повествование) и побуждение к ответному действию. По вербальной и/или невербальной реакции партнера можно судить об успехе решения. Отсюда следует, что коммуникативная задача выступает способом обмена информацией, мнениями, а также способом установления межличностных отношений, что позволяет выделить коммуникативные задачи говорящего и слушающего.

Коммуникативные задачи говорящего – это сообщение, убеждение, побуждение, внушение, одобрение, объяснение, опровержение, доказательство, вопрос. К коммуникативным задачам слушающего относятся: понять, запомнить, выучить, усвоить, ответить на вопрос, сделать вывод.

В основе коммуникативной задачи лежит задача мыслительная (И.А. Зимняя, В.А. Малахова). Это значит, что условием ее реализации является осуществление мыслительных операций. В этой связи Е.И. Пассов справедливо утверждает, что коммуникативная задача, наряду с мыслительной, входит в состав речемыслительной задачи. Согласно мнению ученого, коммуникативную задачу закономерно отличают следующие признаки: целенаправленность, ситуативность, содержательность, коммуникативное мышление, функциональность, новизна,

личностный смысл, взаимодействие, включенность в общение, эмоциональность, мотивированность, контактность, выразительность, осмысленность [10, с. 50-51].

В структуре коммуникативной задачи в качестве ее компонентов можно выделить намерение, цель, условия, процесс решения и результат. Являясь единицей коммуникации, она всегда имеет адресованность партнеру и выполняет в вербальном общении информационную, регулятивную, эмоционально-оценочную, этикетную функции.

Цель коммуникативной задачи возникает в определенных условиях, которые и определяют выбор адекватных языковых и речевых средств, т.е. способ решения задачи. Условия делятся на внутренние и внешние. Так к внутренним условиям относятся индивидуально-психологические свойства субъекта общения, его знания, умения, навыки, индивидуальные и возрастные особенности. Внешние условия характеризуются спецификой самой коммуникативной задачи, временем решения, ситуацией общения, а также наличием партнера по общению. Способом решения коммуникативной задачи является результат ориентировки субъекта на предмет и результат решения поставленной задачи [11].

Любая коммуникативная задача формулируется в виде коммуникативного задания. Коммуникативное задание – задание с реальным жизненным обоснованием, побуждающее студентов приближать их языковое поведение к ситуациям реальной жизни. В ситуации иноязычного общения коммуникативные задания вовлекают студентов во взаимодействие на изучаемом языке, причем основное внимание фокусируется не на форме высказывания, а на его содержании.

Исследованием И.А. Зимней выявлено, что при всем существующем многообразии коммуникативных задач их можно объединить по критерию степени коммуникативного развития субъекта общения в четыре большие группы: описание, объяснение, доказательство и убеждение [4]. Выделенные группы задач, по нашему мнению, соответствуют динамике коммуникативного развития студента, овладевающего методами и приемами устной и письменной коммуникации на иностранном языке. Последовательность групп задач соответствует порядку освоения способов их решения субъектом общения.

Задачи на *описание* – наименее коммуникативно направленные задачи; они основаны на чувственном познании и конкретно-образном мышлении. Задачи на *объяснение* отличаются большей коммуникативной направленностью, поскольку имеют целью раскрытие сущности объясняемого объекта. Задачи на *доказательство* имеют еще большую коммуникативную направленность. Они предполагают высокий уровень развития речемыслительной деятельности и нацелены на вскрытие внутренних, имплицитных связей. Задачи на *убеждение* – это задачи максимальной коммуникативной направленности [5]. Так разные группы коммуникативных задач предоставляют студентам возможность мыслить, рассуждать, убеждать, спорить, решать проблемы, доказывать свою точку зрения и т.д. Очевидно, что постепенное совершенствование способов решения коммуникативных задач представляет, по сути, динамику совершенствования способов формирования и формулирования мысли на изучаемом языке.

В современных исследованиях можно встретить и другие варианты типологии коммуникативных задач. О.С.А.–Х. Басем, например, называет коммуникативные задачи интерпретации, сравнения, обобщения, описания, обсуждения, убеждения, доказательства, объяснения. При этом также подчеркивается, что коммуникативная задача убеждения носит высокий уровень коммуникативного воздействия, которое строится на основе доказательства [2].

Т.В. Уракова, в свою очередь, указывает на четыре типа коммуникативных задач, которые отражают динамику развития коммуникативной активности личности. К данной типологии автор относит коммуникативно-исполнительные, коммуникативно-репродуктивные, коммуникативно-адаптивные и коммуникативно-творческие задачи [12].

Вариативные коммуникативные задачи, требующие описания, объяснения, доказательства, убеждения, оценивания, побуждения, установления доверительных отношений могут быть использованы на различных этапах образовательного процесса бакалавра филологии. Они могут быть связаны с поиском и обработкой информации, с освоением способов применения знаний для решения практических проблем, разработкой стратегии деятельности, выбором средств реализации

определенной социальной роли и таким образом способствовать формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Все сказанное выше позволяет, с одной стороны, представить формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавра филологии как целенаправленный процесс овладения способами решения усложняющихся коммуникативных задач, а, с другой стороны, обратиться к разработке общей модели такого формирования.

Поскольку способ решения коммуникативной задачи определяется как результат ориентировочной деятельности субъекта на данные предметного содержания коммуникативной задачи, методологической основой конструирования модели формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавра филологии средствами коммуникативных задач мы избираем субъектно-ориентационный подход [9]. Субъектно-ориентационный подход обеспечивает ориентировочную деятельность субъектов коммуникации на основе системы ориентиров (целей, принципов, знаний, опыта, стимулов), а также способствует развитию субъектных качеств личности.

Ориентирам-целям отводится ключевая роль в решении коммуникативной задачи, так как любая деятельность (в том числе учебно-познавательная) является целенаправленной. Успех достижения поставленной цели зависит от правильной формулировки задания, его значимости и посильности для учащихся. Исходя из поставленной цели, определяются методы и средства ее достижения.

Ориентиры-принципы предопределяют учет адресата, возрастных и индивидуальных особенностей собеседников, учет их интересов и потребностей, межличностных отношений, а также временных и пространственных условий устной или письменной коммуникации.

Ориентиры-знания являются информационной базой данных, необходимых студентам для достижения успеха в процессе взаимодействия. Так, ориентирами-знаниями в ходе решения коммуникативных задач на иностранном языке студентами-филологами выступают знания аспектов языка (лексики, грамматики),

страноведческие и лингвострановедческие знания, а также знание фразовых клише и формул речевого этикета.

Ориентиры-опыт представляют накопленный опыт решения коммуникативных задач с разными людьми (по социальному статусу, возрасту, полу, профессии). Они отличаются практической направленностью.

Ориентиры-стимулы в различных ситуациях межличностной и межкультурной коммуникации способствуют повышению эффективности деятельности путем создания благоприятной обстановки для развития дальнейшего взаимодействия. При этом следует помнить, что у каждого субъекта коммуникации существуют свои стимулы, побуждающие его к действию и придающие личностный смысл обучению.

Описанная выше система ориентиров означает, что для эффективного решения вариативных коммуникативных задач студенту следует овладеть ориентировочной основой действий. Данная основа действий необходима для того, чтобы студент смог осуществить переход от действий по образцу, данному преподавателем, к самостоятельному планированию и осуществлению учебно-познавательной деятельности. Этот переход может успешно происходить в ходе решения коммуникативных задач и выполнения заданий различной степени трудности (проблемных, проектных, исследовательских и др.).

Субъектно-ориентационный подход определяет базовые принципы формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов-филологов, изучающих иностранный язык, средствами коммуникативных задач: системности, интерактивности образовательной среды, со-действия, проблемности, ориентации на успех, аксиологизации, рефлексии [9].

Сконструированная на основе субъектно-ориентационного подхода модель формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров филологии средствами коммуникативных задач предполагает три этапа: ориентировочный (подготовительный), исполнительный, субъектно-деятельностный. Присутствие ориентиров на каждом этапе является обязательным, так как они позволяют направлять и управлять деятельностью студентов.

Ориентировочный этап подготавливает процесс формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций в заданных условиях: диагностика условий, уровня знаний, коммуникативных и интерактивных умений студентов, их отношений; прогнозирование результатов; планирование процесса развития умений; знакомство с системой ориентиров и создание мотивации для ее принятия.

На исполнительном этапе происходит накопление студентами лингвистических и общекультурных знаний, совершенствование коммуникативных и интерактивных умений. Данный этап включает организацию развития искомых умений на основе системы ориентиров с использованием разнообразных методов, форм и средств; контроль и коррекцию ошибок. Система ориентиров на данном этапе помогает создать динамичную ситуацию, которая призвана поддерживать развитие коммуникативных умений, придавая логическую нить коммуникации и обеспечивая психологический контакт между собеседниками. Однако действия студентов в ходе решения коммуникативных задач еще не отличаются самостоятельностью.

Субъектно-деятельностный этап характеризуется постановкой и решением коммуникативных задач, предполагающих самостоятельные действия, которые определяют личностные цели и смыслы, а также отражают интересы, активность и самостоятельность субъектов взаимодействия. На данном этапе преподаватель предлагает только тему, а студенты самостоятельно организуют творческую деятельность на основе полученных знаний и умений с применением системы ориентиров. Показателем динамики формирования компетенций выступает принятие студентами системы ориентиров и решение предлагаемых и формулируемых самими студентами профессиональных творческих задач на ее основе. Настоящий этап также предусматривает контроль, коррекцию ошибок и оценку достижений студентов.

Оценка уровня сформированности искомых общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов на всех этапах реализации модели осуществляется с учетом ценностного, знаниевого и деятельностного критерия. Это

значит, что соответствующие знания, умения, отношения и ценностные ориентации студентов служат показателями сформированности заявленных общепрофессиональных и профессиональных компетенций средствами коммуникативных задач. На основе критериев и их показателей выделяются три уровня сформированности ОПК-5, ПК-4, ПК-5, ПК-7: репродуктивный (решение коммуникативных задач по образцу, данному преподавателем), репродуктивно-продуктивный (решение коммуникативных задач с опорой на систему ориентиров, одобряемую преподавателем), творческий (самостоятельная постановка и решение коммуникативных задач без помощи преподавателя).

Предлагаемая модель формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавра филологии средствами коммуникативных задач была апробирована нами в ходе опытно-экспериментальной работы со студентами 1-3 курсов факультета филологии и журналистики направления подготовки 45.03.01 Филология (профиль Зарубежная филология) в 2015-2017 гг. В ходе педагогического эксперимента был разработан комплекс компетентностно-ориентированных коммуникативных задач.

В процессе решения коммуникативных задач и выполнения коммуникативных заданий на иностранном языке студент «добывал» знания в процессе собственной активности и взаимодействия с участниками образовательного процесса. Коммуникативные задачи помогали создавать ситуации, в которых студент был инициативен. Он задавал вопросы, рассуждал, аргументировал, проявлял себя в деятельности и общении. Участие в подобных ситуациях помогало приобрести способности, позволяющие преодолевать препятствия и решать проблемы как межкультурной, так и профессиональной коммуникации, межличностного и межкультурного взаимодействия.

Коммуникативные задачи разрабатывались на основе ориентиров-целей, ориентиров-принципов, ориентиров-знаний, ориентиров-опыта, ориентиров-стимулов с использованием вариативных методов интерактивного и проблемного обучения, методов информационных технологий. Особое внимание уделялось

специфическим методическим приемам, в основе которых, по определению О.И. Барменковой, лежат коммуникативные задачи:

- прием создания различий в объеме информации между участниками коммуникации: один из коммуникантов обладает информацией, которой не обладает второй или оба участника имеют частичную информацию, которую должны объединить для решения поставленной задачи;

- прием различий в точках зрения: учитываются естественные различия в жизненном опыте, различные точки зрения на одну и ту же проблему, которые выступают необходимой предпосылкой для проявления умения аргументировать свою точку зрения в ходе решения задачи;

- прием дискуссии: организованное речевое общение в дискуссионной форме на основе решения коммуникативных задач в парах или группах является важным этапом подготовки студентов к общению в естественных условиях, развития общепрофессиональных и профессиональных умений;

- прием критического мышления: активизация умений говорить, думать и общаться на иностранном языке, участвуя в решении задач, требующих умственного напряжения и выражения собственной позиции;

- прием использования вопросников, игр и викторин, стимулирующих устные высказывания студентов на иностранном языке [1].

Специфика использования данных приемов в формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов обусловлена их эффективностью в реализации личностной направленности обучения и организации коллективного взаимодействия субъектов учебной деятельности.

Приведем примеры использования коммуникативных задач на предметном содержании дисциплин «Практический курс основного иностранного языка» (английский язык), «Практикум по культуре речевого общения 1-го языка», изучаемых студентами направления подготовки 45.03.01 Филология (профиль Зарубежная филология).

На практических занятиях по теме «Choosing a Career» студенты решали коммуникативные задачи на обсуждение, описание и доказательство. Для решения одной из задач было сформулировано следующее задание.

Task 1. Prepare to discuss the question: What is the most important factor in deciding how successful someone is? Work in groups of three and develop the discussion. Decide which three factors you think are the most important. Give your opinion and agree/disagree with other opinions. After that, work with the other group and have one more discussion.

Согласно данному заданию, студенты должны были организовать дискуссию, обсудив вопрос «Какой критерий является наиболее важным при определении успешности человека?». Решение поставленной задачи требовало от студентов проявления умений эффективно решать проблемы путем совместного обсуждения: аргументировано излагать и отстаивать свою точку зрения, проводить собственную стратегическую линию, отвечать на вопросы собеседника и формулировать собственные, уважительно относиться к иному мнению и т.д. При этом преподаватель напомнил, что решение задачи с целью получения подробной информации по конкретному вопросу (ориентир-цель) должно осуществляться в соответствии с принципами интерактивного взаимодействия (ориентиры-принципы), необходимы конкретные знания изученного лексического и грамматического материала, речевых клише по теме ««Choosing a Career» (ориентиры-знания), жизненный опыт и опыт участия в дискуссиях (ориентиры-опыт).

Решение коммуникативной задачи на обсуждение не вызвало у студентов трудностей. В ходе обсуждения поддерживалась творческая атмосфера, все участники дискуссии проявили интерес к обсуждаемому вопросу, выразили свою точку зрения, сохранили толерантное отношение друг к другу.

На занятиях по практическому курсу английского языка одним из эффективных средств формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров филологии стал метод кейсов. Как известно, данный метод обучения основан на обсуждении актуальной проблемы. Он нацелен на совместный

анализ ситуации, выявление возможных решений применительно к предлагаемым ситуациям и последующий совместный выбор оптимальных решений. В ходе совместного поиска развиваются коммуникативные качества личности, умения группового взаимодействия, способности анализа ситуации в духе сотрудничества и партнерства.

В ходе педагогического эксперимента нами были разработаны авторские коммуникативные задачи, составляющие основу «кейсов». Например: *When a fire broke out in an airplane, a panicking passenger opened the emergency hatch and threw himself out, even though he had no parachute. How was it that when the rescue services found him, he was alive and well and without injury?* Студентам была предложена для решения задача, касающаяся чрезвычайной ситуации в самолете. Проблему требовалось проанализировать всем вместе, выдвинуть свои идеи и в конечном итоге выбрать наиболее эффективное ее решение.

Опытное обучение студентов 2 курса показало, что самостоятельное решение коммуникативных задач, предполагающих выражение согласия/несогласия, личного мнения и обсуждения вопроса (*give your opinion, agree/disagree, discuss*) требует организации творческой поисковой деятельности студентов на основе системы ориентиров. Для успешного решения подобных задач следует узнать мнение другого, затем выразить согласие/несогласие, соблюдая нормы речевого этикета, и в итоге, следуя нормам культуры общения, обсудить поставленный вопрос с остальными членами группы. Причем ключевая роль в решении коммуникативной задачи всегда отводится ориентиру-цели.

Обсуждая спорные вопросы по теме «Addiction» студентам было предложено, опираясь на знания о различных видах зависимости и их последствиях (ориентир-опыт), выбрать самые необычные, по их мнению, виды зависимости в наши дни и доказать свою точку зрения (ориентиры-стимулы), с использованием речевых клише на доказательство и убеждение (ориентиры-знания).

Task 1. Work in pairs. List at least 5 different things which people can become addicted to. Choose one from your list and discuss the possible results of this addiction. Try to persuade the others in your group.

Task 2. *In groups of three or four, discuss the following questions. Compare your answers and choose the best creative and unusual one. Prove it.*

- *What gadgets do you use that you wouldn't be able to live without?*
- *Supposing the Internet hadn't been invented, how would it affect the way you work/ study/ use your free time?*
- *Would you be prepared to lend your car or something that you can't live without to somebody provided that they need it for a long time?*

Наши наблюдения и результаты рубежного контроля студентов экспериментальной группы показали, что наиболее эффективны в формировании профессиональных компетенций студентов коммуникативные задачи, требующие выражения, объяснения и доказательства своего мнения: *Give your reasons! Explain your choices! Justify each of your ideas!* Перечисленные коммуникативные задачи помогают в развитии умений организации и осуществления взаимодействия, установлении обратной связи с партнером по общению; в развитии умений принимать решения в нестандартной ситуации, использовать различные знаковые системы интерактивного процесса, сознательно и правильно употреблять языковые средства для осуществления речевого взаимодействия.

Позволим утверждать, что коммуникативные задачи (на описание, объяснение, доказательство, убеждение, создание мотивации) могут быть использованы в образовательном процессе бакалавров филологии на различных этапах практического занятия по иностранному языку: ознакомление с новым учебным материалом, тренировка и применение изученного языкового и речевого материала, систематизация знаний и умений, контроль и оценка. Коммуникативные задачи помогают убеждать в практической необходимости изучаемого материала, оказывают эмоциональное воздействие, создают ситуации занимательности и проблемности, вовлекают в дискуссию, стимулируют к новым достижениям.

Таким образом, потенциал коммуникативных задач в формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавра филологии проявляется в следующем:

– *на дидактическом уровне* – коммуникативные задачи способствуют усвоению предметных знаний, учат ориентироваться в выборе способов управления своей учебно-познавательной деятельностью;

– *на развивающем уровне* – коммуникативные задачи стимулируют развитие коммуникативных, интерактивных, рефлексивных умений;

– *на личностном уровне* – коммуникативные задачи способствуют развитию субъектных качеств личности: активности, познавательного интереса, самостоятельности, креативности.

Список использованных источников

1. Барменкова, О.И. Эффективные приемы обучения английскому языку: пособие для учителя / О.И. Барменкова. – Пенза, 1997. – 207 с.

2. Басем, О.С. А.-Х. Реализация коммуникативной задачи убеждения в межкультурной коммуникации в условиях обучения иностранному языку: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.С. А.-Х. Басем. – Махачкала, 2006. – 12 с.

3. Зимняя, И.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / И.А. Зимняя [и др.] // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалевой, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – С. 53-65.

4. Зимняя, И.А. Задача – единица обучения, учебной деятельности и общения (задачный подход в образовании): монография / И.А. Зимняя [и др.]. – М. – Старый Оскол: ООО «ТНТ», 2007. – 152 с.

5. Кривченко, Т.А. Коммуникативное развитие личности в системе непрерывного образования / Т.А. Кривченко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 136 с.

6. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 293 с. – С. 211

7. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.

8. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.

Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 211 с.

9. Осиянова, О.М. Развитие интерактивных умений студентов-филологов в процессе решения коммуникативных задач / О.М. Осиянова, М.С. Вдовиченко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. - № 9. – С. 32-38.

10. Пассов, Е.И. Портрет коммуникативности / Е.И. Пасов // Коммуникативная методика. – 2002. - №4. – С. 50-51.

11. Потошина, О.С. Специфика преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей (психологические особенности и основные методы активизации учебного процесса) / О.С. Потошина // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах: материалы Межфакультетской научно-методической конференции / О.С. Потошина; под общ. ред. Е. Бережнова. – Москва: ИД НИУ ВШЭ, 2012. – 179 с.

12. Уракова, Т.В. Становление коммуникативной активности младших школьников в условиях развивающей среды: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Уракова. – Саратов, 1998. – 40 с.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_45.03.01.pdf. - (Дата обращения - 27.10.2017).

14. Хараева, Л.А. Психологический анализ способа решения коммуникативных задач взрослыми в разных условиях педагогического общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Л.А. Хараева. – Тбилиси, 1982. – 23 с.

Глава 4 Потенциал арт-технологий в формировании лингвистической компетенции студента-филолога

© А.В. Осиянова

В современном образовательном пространстве основной целью обучения студентов-филологов иностранному языку является формирование у них лингвистической компетенции как способности и реальной готовности осуществлять иноязычное общение, добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка, а также как развития и воспитания учащихся средствами учебного предмета.

Лингвистическая (или языковая) компетенция – это владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням. Она включает в себя знания о семантике, синтаксисе, морфологии, фонетике и лексике изучаемого языка, на основе которых развивается способность учащегося конструировать грамматически и синтаксически правильные формы, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами изучаемого языка. Отсюда следует, что студент обладающий лингвистической компетенцией, имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике.

Лингвистическая компетенция, по Н. Хомскому, означает способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения [1, с. 27]. Деятельностно-практический компонент лингвистической компетенции влияет на овладение фонетическими, лексическими и грамматическими (т.е. языковыми) навыками, необходимыми для адекватного функционирования всех видов речевой деятельности в процессе межкультурной коммуникации. При этом следует учесть, что на качество лингвистической компетенции в изучаемом языке влияет не только степень владения им, но и уровень компетенции студента-филолога на родном языке.

Как мы знаем, на сегодняшний день, одной из центральных задач современного вуза является подготовка специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности. Это применимо и к студенту, получающему профессиональную подготовку в области зарубежной филологии. Лингвистическая компетентность студента, изучающего иностранный язык, выступит одним из компонентов его профессиональной компетентности и призвана обеспечить способность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности с соблюдением социальных норм речевого поведения [12, с. 96].

Задача формирования лингвистической компетенции у студентов-филологов влечет за собой требование к поиску новых методик и технологий, которые сделали бы образовательный процесс увлекательным и результативным. В контексте решения поставленной задачи целесообразно обратить внимание на отдельное направление в педагогике – «арт-педагогику» - современное, формирующееся практико-ориентированное направление педагогической науки, представляющее собой синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического процесса развития учащихся через искусство и художественно-творческую деятельность. Корень «арт» в названии этого направления акцентирует внимание на использование средств искусства (живописи, музыки и пения, движения и танца, театра, литературы, прикладного творчества и т.п.) в воспитании и обучении.

Основу арт-технологий, применяемых в педагогике и психологии, составляют техники и приемы арт-терапии. Термин «арт-терапия» впервые был употреблен А. Хиллом в 1938 году. В настоящее время используются и близкие по значению названия: «терапия творчеством», «арт-терапевтические технологии», «арт-психология», «креативная терапия», «терапия творческим самовыражением» [4]. Арт – терапия, по А. Хиллу, (art – искусство, art therapy – лечение искусством) - это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительном и творческой деятельности.

Существует два вида форм арт-терапии: пассивная форма и активная. Пассивная арт-терапия подразумевает под собой «потребление» художественного

произведения, созданного кем-либо другим: рассмотрение картины, чтение книги, прослушивание музыкального произведения. Активная арт-терапия – это создание продукта творчества самим пациентом: рисунки, скульптура и т. п. [14].

Основными направлениями в арт-терапии по характеру деятельности и продукту творчества являются: изотерапия; музыкотерапия; сказкотерапия; куклотерапия; имаготерапия (театральное действие, воспроизведение ситуаций); кинезитерапия (движение танца); библиотерапия; фототерапия [6].

Методы, используемые в данных направлениях: рисование, валяние, моделирование с бумагой, красками, деревом, камнем, образные разговоры, написание рассказов, пение, музыка, выразительное движение тела.

В качестве результата арт-терапия может облегчать процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабоориентированных на общение людей. Она дает возможность осуществления невербального контакта, опосредованного продуктом арт-терапии, и способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит. Тот факт, что для получения продукта творчества необходимы планирование и регуляция деятельности на пути достижения конечной цели, говорит о том, что арт-терапия также благотворно влияет на развитие способности к саморегуляции, регуляции эмоциональных состояний и реакций. Самооценка человека и повышение его личностной ценности осуществляется за счет социального признания ценности продукта, им созданного [10].

Рассматриваемые нами технологии арт-терапии – педагогические, так как рассчитаны на потенциально здоровую личность, и на первый план в их использовании выходят задачи развития, воспитания и социализации учащегося. По мнению Л.Д. Лебедевой, словосочетание арт-терапия в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности [9, с. 25].

Что же такое арт-технология в образовательном процессе? Начнем с определения понятия «технология». Технология (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение; *logos* – понятие, мысли, разум) – 1) Совокупность методов

отработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. 2) Любое средство преобразования исходных материалов для получения желаемой продукции и услуг. Н.И. Алексеев дает следующее определение «технологии» - это поэтапная реализация того или иного метода, принципа с помощью определенных форм работы. Вслед за В.И. Загвязинским, мы определяем технологию как систему действий, которая задается в более и менее жесткой алгоритмической последовательности с расчетом на получение гарантированного результата.

Образовательная технология рассматривается в документах ЮНЕСКО как системный метод создания, применения и определения всего процесса обучения и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. По В.И. Загвязинскому, образовательная технология – это комплекс методов, форм и средств, а также система действий субъектов целостного педагогического процесса, обеспечивающих гарантированный результат обучения.

Причины, по которым арт-терапия «пришла» в образовательную систему в форме арт-технологий заключаются не только в желании обновить методы и подходы в обучении, сделать образовательный процесс увлекательным и лично значимым для учащихся, но, и чтобы помочь им преодолевать определенный стресс, сопутствующий образовательной деятельности [16].

Таким образом, арт-технология – это творческое конструирование средствами искусства эмоционально значимых для учащихся творческих действий (взаимодействий), система педагогических методов, реализация которых способствует активному формированию личности, развитию духовно-нравственной культуры и потребности в самосовершенствовании [15]. Эффективность арт-технологии в образовательном процессе можно во многом определить не только по качеству усвоения тех или иных знаний через процесс осуществления творческой деятельности, но и через стабилизацию психологического микроклимата класса, школы или группы и высшего учебного заведения. Именно от создания

благоприятных условий для образовательного процесса зависит полнота возможностей личностного развития учащихся.

Арт-технология обучения может быть использована на занятии в рамках двух тенденций развития современных образовательных технологий: свободное воспитание и образование в процессе жизни. Искусство способно восстановить внутренние силы учащихся, поддержать или даже ускорить темп их общего и интеллектуального развития, обеспечить устойчивость эмоционального состояния, соединить дух, душу и тело мыслящего человека [9].

В основе арт-технологии лежит деятельностный подход. Она создает условия для творчества, развития, обретения уверенности в себе и раскрепощенности. Арт-технология представляет собой обучение интеллектуальной деятельности средствами художественного творчества [9]. Это также совокупность средств искусства и методов художественно – творческой деятельности для достижения намеченной педагогической цели [8]. Существуют следующие виды арт-технологий: изобразительное творчество, музыкальное искусство, работа со сказочными сюжетами, перформанс (англ. performance – представление, спектакль, исполнение, выступление), театральные и танцевальные импровизации, взаимодействие с природными материалами на практике [7].

Примерами изобразительных арт-технологий выступают технология коллажирования, рисуночные техники, лепка, ландшафтная и песочная технологии.

Технология коллажирования (коллажи, аппликации, конструкторская деятельность) – создание творческой продукции с использованием предметов за счет создания оригинальных авторских композиций, связанных с выбором предметов, их пространственной организацией и приданием им новых значений. Эта технология преследует следующие задачи: снятие страха перед творчеством; преодоление тревожности; приобретение опыта творческой деятельности с предсказуемым позитивным результатом; повышение уверенности в себе [1]. Коллаж как средство закрепления лексического материала используется на занятиях по иностранному языку довольно часто, например, в таких темах как «Dream house» или «Shopping for consumer goods», где учащиеся в процессе создания коллажа,

подписывают изображения – мебель дома, части интерьера; различные предметы одежды или аксессуары. Такая визуальная работа с лексическим материалом улучшает его запоминание учащимися, а форма коллажа дает возможность проявить себя каждому студенту, так как умение рисовать здесь совсем не требуется.

Изо-технологии способствуют развитию таких важных психических функций как: зрительное восприятие, моторная координация, речь и мышление, связывает их между собой. Ведь рисунок для учащегося не просто искусство, это его графическая речь. Использование нетрадиционных способов изображения может мотивировать деятельность учащихся, направлять и удерживать их внимание, они также гарантируют получение необычного опыта, при котором контроль сознания снижается, что влечет к ослаблению механизмов защиты и к большей свободе самовыражения [1].

Технология лепки создает возможность для моделирования учащимся мира и своего представления о нем в пластических образах. Эта технология учит ощущать, чувствовать и созидать.

Ландшафтная арт-технология – вид арт-технологий, связанный с выходом участников из группы, заключающийся в прогулке на открытом воздухе и поиске предметов и материалов для создания из них различных арт-объектов. Данная технология приобщает учащихся к нахождению баланса между социальной и природной средой (условиями жизни) и своими изменяющимися возможностями в ней.

Песочная технология может быть организована двумя путями: 1) действия с неоформленным материалом – песком, водой; 2) построение песочных миров, игра по сюжету (по заданной теме или спонтанная). Второе направление песочной арт-технологии основано на сочетании невербальной деятельности (процесс построения композиции) и вербальной (рассказ о готовом продукте творчества, сочинение истории или сказки, раскрывающей смысл композиции) [1].

В целом, во всех изобразительных технологиях, упомянутых выше, можно выделить два компонента: невербальный – творческий процесс, предполагающий использование средств различных видов, который и занимает 70-80 % от общего

времени. Вербальный компонент предполагает словесное обсуждение и обратную связь от учащихся и педагога по поводу процесса создания творческого продукта и самих результатов проделанной работы, что должно занимать 20-30% отведенного на технологию времени [1].

Песочная и ландшафтная арт-технологии чаще всего применяются во внеклассной работе, например, во время выезда группы на природу, где можно организовать конкурс создания аппликации или песочной композиции, ограниченные какой-либо темой и предполагающие устное представление сюжета студентами средствами иностранного языка.

Формы реализации изобразительных арт-технологий могут быть индивидуальными и групповыми. Индивидуальная форма работы подразумевает создание индивидуальных композиций, способствующих выражению различных чувств и отношения к различным аспектам окружающего мира, отреагированию негативных переживаний. Групповые формы работы помогают выявить особенности взаимодействия в паре или группе, способствуют формированию и развитию навыков совместной деятельности:

1. Композиция в паре с предварительным обсуждением – учащиеся создают совместную композицию, заранее договорившись о ее содержании, форме, распределении пространства, о выборе выразительных средств, но могут не общаться в процессе работы. Затем они придумывают название и, возможно, готовят сюжет композиции;

2. Композиция в паре без слов - учащиеся создают совместную композицию на заданную (или выбранную) тему, не обсуждая деталей работы;

3. Создание совместной композиции с возможностью словесного контакта – участники могут разговаривать друг с другом и свободно выбирать материалы. Они создают композицию, в процессе работы над которой каждый берет материал одного цвета (фломастер, пластилин), которым другим пользоваться не могут;

4. Создание групповой изобразительной работы [1].

Музыкальные арт-технологии используются в процессе слушания и музицирования. Восприятие музыки учащимися направлено на моделирование у них

положительного эмоционального состояния. Этот процесс восприятия происходит при ведущей роли педагога, который помогает учащемуся «перешагнуть» из реальной жизни в воображаемый мир – мир образов и настроений. В небольшом, предваряющем слушание рассказе преподаватель настраивает учащегося на восприятие определенной образной музыкальной картины. После прослушивания, в беседе – анализе произведения, происходит процесс обратной связи – выяснение что «видели», чувствовали и «делали» учащиеся в воображаемом путешествии, какую картину они могут описать словами. Поэтому данная технология в качестве небольшого фрагмента может украсить урок по любому предмету, к примеру, создать атмосферу путешествий или приключений на уроке географии, перенести учащихся назад во времени на уроках истории, проиллюстрировать страноведческий материал на уроках английского языка. Слушание музыки может применяться в индивидуальной и групповой формах работы [16].

Задачи восприятия музыки:

- 1) регуляция (повышение/ понижение) эмоционального тонуса учащегося;
- 2) снятие психоэмоционального возбуждения;
- 3) приобретение новых средств эмоциональной экспрессии;
- 4) формирование оптимистического, жизнеутверждающего мироощущения;
- 5) развитие общения со сверстниками;
- 6) развитие творческого мышления [16].

Песня является действенным инструментом преподавания, который активизирует мыслительную деятельность обучаемых, позволяя сделать учебный процесс привлекательным и интересным, доставляет учащимся эстетическое наслаждение, что может оказаться дополнительным мотивом к изучению того или иного предмета [3].

Песни имеют обучающую функцию, поскольку они являются средством более прочного усвоения лексического материала и расширения потенциального словаря учащихся. Некоторые темы по различным предметам легче усваиваются в виде

песен, например, грамматические исключения в тех или иных правилах иностранному языку.

Арт-технология использования сказки может быть инструментом воспитания, обучения, развития учащегося, а также инструментом психотерапии. По мнению А.М. Кобаловой, во-первых, сказкотерапия – лечение сказками, это открытие тех знаний, которые живут в душе подопечного и являются в данный момент психотерапевтическими; во-вторых, это процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем; в-третьих, сказкотерапия – это процесс экологического образования и воспитания учащегося; в-четвертых, это терапия сказочной средой, в которой человек может реализовать свою мечту [5].

Кобалова выделяет следующие формы работы со сказками: чтение и анализ сказки; рассказывание сказки; сочинение сказки; переписывание сказки; иллюстрирование сказки (связь с изобразительными арт-технологиями); инсценировка сказки (связь с арт-технологией драматизации); куклотерапия [5].

Использование сказок на занятиях направлено на повышение эффективности деятельности учащихся. Сказка помогает разгрузить сознание учащихся, снять негативные эмоции, создать благоприятную дружественную атмосферу общения на занятиях. С помощью сказки преподаватель может развить практически все навыки и умения учащегося, научить его предугадывать конец, рассказывать ее содержание. Арт-технология использования сказок также является одним из важных средств нравственного воспитания личности [13].

Несмотря на то, что в возрастном отношении применение этой технологии предполагает младший возраст – дошкольников и учащихся начальной школы, у этой технологии также есть потенциал использования в работе со студентами, например, на материалах сказок для взрослых (сборник сказок «The Girl Who Circumnavigated Fairyland In A Ship Of Her Own Making» С. М. Valente). Согласно методике О. Смирновой, уроки сказкотерапии проходят индивидуально и в подгруппах по 2-3 человека. Применяются также различные карточки, загадки и игры, помогающие студентам усвоить содержание и смысл сказки. Учащиеся учатся

распознавать эмоциональные состояния сказочных персонажей, изображенных на картинках, пересказывать сказки [13].

В современном образовании, делающем ставку на активизацию и интенсификацию образовательного процесса, арт-технология драматизации используется в качестве самостоятельной технологии для освоения темы, понятия или раздела учебного процесса (В.А. Каракровский), как элемент более широкой технологии, в качестве средства воспитания (С.Р. Фейгинов), как технология внеклассной работы (В.Г. Ширяева). Драматизация - это комплексный подход, который активизирует лексику и коммуникативные навыки студента, исключает механическое воспроизведение материала и предполагает креативное усвоение речи на основе художественных литературных произведений [17].

Занятия, проведенные с применением арт-технологии, приносят огромное моральное удовлетворение студентам. Смена ролей, функций, стилей общения значительно активизирует резервные возможности учащихся. Преподаватель, применяющий арт-технологии на своих занятиях, имеет возможность переходить в своей образовательной деятельности на уровень лично ориентированного, коммуникативно ориентированного обучения, что, как следствие, повышает эффективность учебного процесса [5].

Таким образом, исследование теоретических аспектов формирования лингвистической коммуникативной компетенции студентов-филологов позволяет сформулировать следующие выводы.

Проведение занятий с использованием арт-технологий – это мощный стимул в обучении и воспитании. Использование арт-технологий даёт возможность расширить и углубить уровень познавательной активности, пробудить в учащихся стремление к углубленному изучению учебного материала по ИЯ, развивать творческие способности учащихся. Существует несколько видов арт-технологий: изобразительное творчество, музыкальное искусство, работа со сказочными сюжетами, перформанс, взаимодействие с природными материалами на практике. Арт-технология - одна из технологий, повышающих качество образовательного и воспитательного процесса. Уроки с ее использованием имеют дидактическое

достоинство: создаётся эффект присутствия и причастности «Я это видел», проявляется интерес, желание узнать и увидеть больше.

Список использованных источников

1. Блинова, Ю. Л. Арт-технологии в образовательном пространстве ДОО. [Электронный ресурс] / Ю. Л. Блинова // Сайт «Дрофа.ру». – Режим доступа: URL: http://files.drofa.ru/site/present/2015-04-10_Blinova.pdf. – Дата обращения – 25. 11. 17.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М., 1980. – 138 с.
3. Использование песни в обучении иностранному языку. [Электронный ресурс] // Сайт «DiPLOMBA». – Режим доступа: URL: <http://diplomba.ru/work/100875>. – Дата обращения – 25. 11. 17.
4. Кириллова, А. И. Использование арт-технологий на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / А. И. Кириллова // Гуманитарные научные исследования. - 2013. - № 12. – Режим доступа: URL: <http://human.snauka.ru/2013/12/5398>. – Дата обращения – 25. 11. 17.
5. Коблова, А. М. Сказкотерапия как средство духовно – нравственного воспитания школьников [Электронный ресурс] / А. М. Коблова // Сайт «Социальная сеть работников образования nsportal.ru». – Режим доступа: URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/2012/07/06/skazkoterapiya-kak-sredstvo-dukhovno>. – Дата обращения – 24.11.17.
6. Комарова, Т. В. Арт-технологии. [Электронный ресурс] / Т. В. Комарова // Сайт «Slideshare». – Режим доступа: URL: <http://www.slideshare.net/tvk-2004/ss-16083999>. – Дата обращения – 24.11.17
7. Кунгурова, И. М. Арт-технологии в формировании инновационной педагогической деятельности у студентов (на примере преподавания дисциплины «Технологии и методики обучения иностранным языкам») / И. М. Кунгурова, Е. В. Воронина, С. Г. Долженко // Интернет-журнал «Наукovedение». – 2014. - №6. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/31PVN614.pdf>. – Дата обращения – 24.11.17

8. Кунгурова, И.М. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в вузе [Текст]: монография / И.М. Кунгурова, Ю.В. Рындина, Е.В. Воронина. – Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 185с.
9. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. - СПб., Речь, 2003. – 154с.
10. Носаева, Ю. С. Адриан Хилл. Арт-терапия [Электронный ресурс] / Ю. С. Носаева // Сайт «MyShared.ru». – Режим доступа: URL: <http://www.myshared.ru/slide/836731/>. – Дата обращения – 24.11.17
11. Осиянова, А.В., Лушникова Е.Е. Возможности формирования лингвистической компетенции студента-филолога в образовательном процессе вуза / А.В. Осиянова, Е.Е. Лушникова // Современные исследования социальных проблем. – Красноярск, 2017. - № 8. – С. 73-77
12. Осиянова, А.В., Лушникова Е.Е. Формирование лингвистической компетенции студента-филолога как социально-педагогическая проблема / А.В. Осиянова, Е.Е. Лушникова // Современные исследования социальных проблем. – Красноярск, 2017. - № 8. – С. 94-99
13. Осипова, А. А. Методы арт-терапии на уроках английского языка. [Электронный ресурс] / А. А. Осипова // Сайт «Педагогические науки, методика преподавания языка и литературы». – Режим доступа: URL: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2014/Philologia/1_154905.doc.htm. – Дата обращения – 24.11.17
14. Осипова, А. А. Общая психокоррекция. Методы арт-терапии. [Электронный ресурс] / А. А. Осипова // Сайт «PSYERA – гуманитарно-правовой портал». – Режим доступа: URL: <http://psyera.ru/2420/metody-art-terapii>. – Дата обращения – 24.11.17
15. Понятие арт-технологии. Возможности арт-технологий в экологическом воспитании школьников. [Электронный ресурс] // Сайт «REFdb.RU»/ - Режим доступа: URL: <http://refdb.ru/look/3157299.html>. – Дата обращения – 24.11.17
16. Почечуева, Е. А. Использование арт-педагогических технологий и приемов на уроках музыки. [Электронный ресурс] / Е. А. Почечуева // Сайт

«Учительский портал». – Режим доступа: URL: <http://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-224>. – Дата обращения - 24.11.17

17. Чередниченко, А. А. ролевая игра на уроке ИЯ [Электронный ресурс] / А. А. Чередниченко // Сайт «Инфоурок». – Режим доступа: URL: http://infourok.ru/rolevaya_igra_na_uroke_iya-447746.htm. – Дата обращения – 24.11.17

Глава 5 Требования к профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка

© Е.Д. Платова

Современные образовательные стандарты в рамках компетентностного подхода ориентированы на подготовку высококвалифицированного специалиста, соответствующего международным стандартам, в том числе учителя иностранного языка, обладающего рядом компетенций общекультурного и профессионального плана, необходимых для дальнейшей работы в области современного поликультурного образования.

Профессиональная компетентность учителя – это интегральное качество специалиста, выражающееся в способности и готовности к эффективной профессиональной деятельности и личностной самореализации, обеспечиваемое совокупностью профессионально-педагогических компетенций и персональных качеств. (А.А. Мальченко, А.А. Темербекова).

Компетентность представляет собой «сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта» учителя [5, с.12]. Следовательно, будущий специалист может стать компетентным только в результате многократной, самостоятельной, целенаправленной деятельности, апробировав различные модели

поведения, методы и технологии обучения в конкретном коллективе учащихся в данных образовательных условиях.

На основе детального анализа развития компетентностного подхода за рубежом и в России И.А. Зимняя выделяет три группы ключевых компетенций:

- относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сфере;
- относящиеся к деятельности человека [2].

Для нас особый интерес представляют компетенции, относящиеся к деятельности человека, поскольку именно они интегрированы в профессиональную компетентность.

На основе анализа научных исследований в области компетентностного подхода, учитывая особенности состояния и развития современного образования и общества, структуру профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка, на наш взгляд, составляют следующие основные компоненты:

- коммуникативно-интерактивная компетенция;
- социокультурная компетенция;
- инфокоммуникационная (информационная) компетенция;
- общепедагогическая компетенция;
- рефлексия (как регулятор личностных достижений, побудитель самопознания и профессионального роста).

Основополагающей компетенцией будущего учителя иностранного языка признается коммуникативная компетенция, которая может быть сформирована прежде всего в процессе реальной коммуникации. Закономерно, что для эффективного формирования данной компетенции у своих учащихся сам учитель должен иметь необходимый и достаточный уровень ее сформированности. Поскольку, несмотря на современные технологии, возможности Интернета и телекоммуникаций, реальное общение школьников с иностранцами все еще крайне ограничено или отсутствует вовсе, то основным коммуникативным партнером

учащихся выступает их учитель. Данный факт обуславливает высокие требования к иноязычной речи будущего учителя.

Согласно требованиям компетентностного образования (Competency Based Education), являющемуся адаптивным к изменяющимся условиям современного общества, будущий учитель иностранного языка должен не просто знать слова или грамматические конструкции, но и уметь применять их при необходимости как в распространенных, так и нестандартных ситуациях бытового общения, быть готовым к активной деятельности на изучаемом языке. Иными словами, центральной фигурой учебного процесса в вузе является студент как языковая личность, что наделяет его ролью не просто активного слушателя, а активного деятеля, способного и готового к взаимодействию на иностранном языке по поводу решения конкретной проблемы, к выражению собственной точки зрения и ее аргументации, т.е. обладающего коммуникативно-интерактивными умениями.

В связи с этим, в структуре профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка целесообразно, на наш взгляд, выделить не коммуникативную, а коммуникативно-интерактивную компетенцию.

Согласно исследованиям современной лингводидактики, коммуникативно-интерактивная компетенция является интеграцией коммуникативной (Т.Н. Астафурова, И.Л. Бим, Н.И. Гез, М.В. Долгих, Р.П. Мильруд, L.Bachman, M. Canale, C.J. Weir) и интерактивной (Л.М. Босова, З.В. Емельянова, Т.А. Ларина, J.D. Novak, T. Pica, M. Rivers) компетенций, и понимается как совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения (О.В. Сулова) [9]. Названная компетенция обеспечивает взаимосвязь общекультурных и профессиональных компетенций и позволяет при дефиците лингвистических ресурсов, недостаточном знании социокультурной приемлемости или других негативных факторов обеспечить эффективное интерактивное взаимодействие на иностранном языке.

Коммуникативно-интерактивная компетенция предполагает наличие:

- лингвистических знаний (о языковой системе, закономерностях функционирования языковых единиц, о культуре речи и поведения родной страны и стран изучаемых языков); знаний о природном, социальном мире; соотнесение и сравнение этих знаний;

- умений, связанных с техникой общения и обеспечением коммуникантов стратегией взаимодействия, а именно, умения вести и поддерживать беседу как средствами иностранного языка, устанавливать контакты и взаимоотношения; умения извлекать информацию и обмениваться ею; оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника; умения аргументировать свои высказывания, адекватно отвечать на вопрос, высказывание собеседника;

- способности к анализу результатов своей деятельности; способности обеспечить обратную связь (планировать речь, находить адекватные средства для передачи содержания и правильной ориентировки в условиях общения).

Наличие коммуникативно-интерактивной компетенции позволяет субъекту [7]:

- оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника и управлять беседой (начать, вступить, прервать, завершить, изменить ход, тему, продолжить разговор и т.д.);

- адекватно отвечать на вопрос, высказывание собеседника;

- отбирать информацию и композиционное построение коммуникации;

- выбирать и реализовывать способы поведения, наиболее оптимальные по отношению к партнеру по общению, особенно партнеру-представителю иной культуры;

- обеспечивать коммуникантов стратегией взаимодействия (действия по внедрению и поддержанию беседы средствами иностранного языка, установлению контактов и взаимоотношений, умения извлекать информацию и обмениваться ею);

- использовать различные знаковые системы информационного процесса: жесты, мимику, пантомиму; интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса и т.д.;

- прогнозировать направление и характер развития отношений между людьми;
- строить и перестраивать действия в связи с конкретной ситуацией общения;
- уметь корректировать свою деятельность с учетом обратной связи - определять свой лингвистический статус, оценивать уровень передачи информации;
- осознавать задачи по овладению профессиональной коммуникативно-интерактивной компетенцией и соотносить эти задачи со своей профессиональной подготовкой.

Закономерно, что развитие коммуникативно-интерактивной компетенции осуществляется в процессе *интерактивного взаимодействия*, содержание которого составляют события личной и социальной жизни субъектов взаимодействия, субъективная и объективная система отношений в социальной области, интегрированное представление об интерактивном взаимодействии, образ «границ» при межличностном и межкультурном взаимодействии, личные переживания.

Коммуникативно-интерактивная компетенция будущего педагога находится в тесной связи с «диалогом культур» и социокультурной компетенцией, предполагающей, как знание культуры страны изучаемого языка, так и осознание своей собственной, что обуславливает большое воспитательное значение иностранного языка как учебного предмета через развитие ценностных ориентаций. При этом под культурой понимаются не только национальные обряды и одежда (масленица, самовар, кокошники) или архитектурные достопримечательности (театры, музеи, галереи) и литературное наследие, но и коммуникативно-значимые аспекты культуры: правила поведения; обращение на ты / вы; приличные и неприличные темы для разговора в обществе; средства информации; политические взгляды; деньги; работа; материальная жизнь; дом; одежда; роль мужчины и женщины; воспитание детей; отношение к старости [8].

В научной литературе разводятся понятия социокультурной и социолингвистической компетенции [8]. Первая предполагает наличие культурных знаний в широком смысле и их соотнесение с ситуацией общения; владение формами речевого и неречевого поведения в соответствии с принятыми в изучаемой

культуре нормами общения. Социолингвистическая компетенция связана со знанием правил речевого поведения и взаимодействия в разных сферах общения (повседневной, деловой, научной и др.)

Высокие темпы развития современных технологий и информатизации общества обусловили необходимость развития у любого педагога *инфокоммуникационной* (информационной) компетенции, связанной с грамотным и рациональным получением, критическим оцениванием и творческим использованием информации [3].

Инфокоммуникационная компетенция учителя иностранного языка включает владение [1, с. 171]:

- основными программно-ресурсными средствами, используемыми в обучении (электронными справочными и учебными материалами, прикладными и специализированными программами);

- средствами электронной учебной коммуникации;

- критериями оценки качества образовательных электронных ресурсов;

- принципами и методами интеграции инфокоммуникационных технологий в учебный процесс;

- навыками создания компьютерных учебных материалов на основе шаблонов и инструментальных программ;

- навыками планирования и проведения учебных занятий, организации самостоятельной и внеклассной работы обучающихся с применением инфокоммуникационных технологий.

Общепедагогическая компетенция – интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая психологическую и педагогическую готовность будущего учителя осуществлять образовательную деятельность в соответствии с принятыми нормами, стандартами, требованиями. Общепедагогическая компетенция учителя иностранного языка включает:

- грамотное планирование, организацию, контроль и оценку учебного процесса с учетом индивидуальных и групповых особенностей школьников;

- знания основ педагогики, психологических процессов развития личности, особенностей возрастной психологии и педагогики; умение их использовать в практической профессиональной деятельности;

- владение современными методами и технологиями обучения иностранному языку;

- способность обеспечивать учащимся состояние душевного комфорта и эмоционального равновесия в ходе учебного процесса; создавать ситуации успеха, способствующие повышению мотивации и результативности школьников;

- владение культурой мышления, способность к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору пути ее достижения;

- умение принимать организационно-управленческие решения;

- готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе;

- навыки креативности, обеспечивающие мобильность учителя, возможность быстрой реакции в нестандартной ситуации учебного процесса;

- способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы;

- стремление к саморазвитию и профессиональному росту.

В данной связи, неотъемлемым профессиональным качеством компетентного учителя выступает педагогическая рефлексия, в ходе которой происходит развитие и осознание собственного мировоззрения, личностных и культурных ценностей. Термин «рефлексия» тесно связан с такими понятиями как размышление, осмысление, самопознание, самонаблюдение, самоанализ.

Рефлексия – это исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения ее эффективности в дальнейшем [10, с.236]. «Рефлексивное поведение возникает в условиях самосознания и делает возможным намеренный контроль, организацию» собственной деятельности [6, с. 91], позволяет учителю критически оценивать собственные достоинства и недостатки, находить их причины, делать выводы, сформировав на их основе свои профессиональные убеждения. Только способами рефлексии учитель способен сознательно скорректировать учебный процесс и изменить его результат. Безусловно,

немаловажная роль в развитии рефлексивных умений будущего специалиста принадлежит вузу.

Таким образом, профессиональная компетентность будущего учителя иностранного языка – это сложная целостная культурно-лингвистическая структура, формирующаяся в процессе личностно-значимой деятельности, направленной на развитие конкретных знаний, умений, навыков и определенных качеств личности, необходимых в ее дальнейшей социализации и профессиональной деятельности. Эффективный учитель - это вдохновенный организатор и «медиатор» учебного процесса, активный исследователь и новатор, мудрый психолог и педагог, заинтересованный в успехе учащихся и самосовершенствовании.

Список использованных источников

1. Дегтярева, М.Н. Инфокоммуникационная компетентность как базовая составляющая профессиональной компетентности учителя иностранного языка / М.Н. Дегтярева // Мир образования – образование в мире. – 2012. - №2. – С. 168-172.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – М., 2003. - №5. – С. 34-42.
3. Лау, Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни / Х. Лау. – М., 2007. – 45 с.
4. Ломакина, Г.Р. Метакоммуникативный компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка / Г.Р. Ломакина // Человек и образование. - №2 (31), 2012. – С. 83-86.
5. Мальченко, А.А. Психолого-педагогический компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка / А.А. Мальченко // Вестник ВГУ; серия: лингвистика и межкультурная коммуникация, 2006. – №2. – С. 150-156.
6. Мид, Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В. Г. Николаев. Отв. ред. Д. В. Ефременко. — М., 2009. - 290 с.

7. Платова, Е.Д. Развитие коммуникативно-интерактивной компетенции студентов в кросскультурной коммуникации / Е.Д. Платова // Current issues of philology: competency-based approach implementation in university education (коллективная монография). - Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015. – 165 p. – С. 30-49.

8. Рыченкова, Л.А. Социокультурная компетенция как основной компонент профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков / Л.А. Рыченкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. - №6. – С. 146-148.

9. Суслова, О.В. Развитие коммуникативно-интерактивной компетенции студентов вузов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / О.В. Суслова. – Уфа, 2007. – 29с.

10. Усачева, О.В. Рефлексия как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков / О.В. Усачева // Вестник ТГУ, выпуск 6 (62). – 2008. – С. 235 -242.

11. Шабурова, О.В. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка /О.В. Шабурова // Современная высшая школа : инновационный аспект. – 2013. - №2. – С. 19-21.

Глава 6 Словообразовательные модели виртуального общения

© М.Ю. Романюк

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата) выпускник, способный осуществлять профессиональную деятельность в области иностранного языка и зарубежной филологии, должен свободно «владеть изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке (ОПК-5)». В наше время все большей популярностью пользуются

различные социальные сети, а общение все больше и больше становится виртуальным, следовательно, письменная коммуникация представляется как никогда актуальной. Таким образом, интернет активизирует внимание пользователей к тем языковым средствам, которыми они пользуются. В процессе подобного общения создаются новые вербальные средства коммуникации, таким образом, изменяется и сам язык межличностного взаимодействия.

Мы категоризировали и выделили основные типы словообразовательных моделей, а также, проанализировали их структуру, выявили наиболее частотные из них. Прежде всего, стоит отметить, что выделенные нами модели не характерны для всех языков (то есть, не универсальны), поскольку мы рассматриваем только англоязычные примеры. В среде виртуального общения этот язык является доминирующим в связи с международным статусом языка, а также тем фактом, что интернет разрабатывался и развивался в англоязычных странах (в частности, США).

В первую очередь мы рассмотрели сокращения на уровне одного слова. В нашем корпусе примеров мы выделили следующие категории:

1. цифровые лексикографические и фонематические сокращения;
2. аббревиатуры;
3. акронимы;
4. комбинированные сокращения;
5. буквенные сокращения;
6. графоны;
7. предложные сокращения;
8. аббревиатуры-эмотиконы.

Цифровые лексикографические и фонематические сокращения используются по принципу замещения фонетического содержания слова буквами с алфавитным чтением и числами. Например, словосочетание 'thank you' замещается сокращением '10Q'. Сложив транскрипции числа 10 [tɛn] и Q [kju:], получаем [tɛnkju:]. Словосочетание 'thank you' читается как [θæŋkju:]. Сравнив обе транскрипции, мы делаем вывод об их омофоничности. Следовательно, прочитав сокращение '10Q', адресат поймёт, что его благодарят.

Другой пример: В4 [bi: fɔ:(r)] – сокращение от 'before' [bɪfɔ:(r)]. Несмотря на существенные различия в написании, обе лексические единицы имеют практически идентичную транскрипцию, что позволяет без труда понять значение сокращения В4.

Кроме замены на основе транскрипции существует замена на основе внешней схожести букв и цифр (ср. s-5, I-1, В-8, g-9 и так далее). Такого типа словообразовательные модели используются с целью передачи информации не эксплицитно, а имплицитно вследствие нерешительности адресанта передать сообщение открыто либо с целью избежать наказания администраторов сайтов/чатов (за использование обценной лексики). Одним их ярких примеров является замещение слова 'SEX' конструкцией 53X. 'S' заменяется на '5', 'E' – на '3'. Подобные словообразовательные модели можно частично отнести к разряду шифра, поскольку практически каждый символ замещается другим, и адресату необходимо подобрать соответствие к каждому из символов, чтобы понять, что хотел сказать говорящий.

Существует также особое цифровое сокращение, основанное на соответствии количества букв в слове заменяемой их (слова) цифре. Ярким его примером является сокращение '143'. Незнакомый с данным выражением человек увидит в нём только число. На самом же деле это сокращение означает 'I love you'. Как видим, данное выражение состоит из трёх слов. Сокращение же представляет собой трёхзначное число. Каждая цифра этого числа обозначает количество букв в соответствующем выражении. То есть:

- 'I' – 1 буква;
- 'love' – 4 буквы;
- 'you' – 3 буквы.

Заменив слова соответствующими цифрами получаем сокращение '143'.

Наиболее распространёнными являются замены с использованием фонетического замещения частей слов цифрами 2, 4, 8: 2day (today), 4ever (forever), 18 (late).

Аббревиация – один из безаффиксных способов словообразования; сложение сокращенных элементов слов, объединенных в одно сочетание: A.D., D.C., CIA, O.E.D. Словообразовательный формант:

- 1) неморфемное усечение слов;
- 2) закрепленный порядок компонентов.

Аббревиация – один из самых молодых способов словообразования. Аббревиация связана с действием закона экономии языковых средств.

Англоязычные лингвисты выделяют следующие типы аббревиации, характерные для английского языка:

- 1) буквенные (AA),
- 2) слоговые (con.),
- 3) гибридные (Ph.D., B. Com.).

Данный тип словообразования является наиболее распространённым, поскольку в сети интернет существует множество сложных технических терминов, которые необходимо заменять аббревиатурами или акронимами, являющимися особой категорией аббревиатур. В повседневной речи аббревиатур не так много и встречаются они довольно редко.

Например: словосочетание *Back and Forth* заменяется аббревиатурой 'B&F'. В обозначает *back*, 'F', соответственно, 'Forth', а символ '&' заменяет союз 'and'.

Аббревиатура 'D&M' образована по вышеописанному принципу. То есть, D обозначает *deer*, M расшифровывается как *meaningful*, & – это союз *and*. В итоге, получаем фразу '*deer and meaningful*'.

В большинстве случаев аббревиатуры образуются из первых букв слов, которые они замещают. Подобного рода аббревиатур много в области компьютерных технологий и информатики. OS (*operational system*), CD (*compact disc*), DVD (*Digital Versatile Disc*), LCD (*Liquid Crystal Display*) и так далее. Примером аббревиации в повседневной речи может служить сокращение GMТА – *Great Minds Think Alike*.

Одной из распространённых аббревиатур в сети Интернет является 'BTW' – '*By the Way*': '*btw, will u go out 2nite?*' ('*By the way, will you go out tonight?*').

Также стоит упомянуть о слоговых сокращениях, особо часто применяемых к единицам измерения ('h' – hour, 'dz' – dozen, 'oz' – ounce). В системе исчисления в последнее время существует тенденция к замене трёх нулей в числах буквой 'k'. ('kilo' – 1000). То есть, говоря о 2000-м годе, можно написать следующее: *'It took place in 2k in New York.'*

Гибридные сокращения также встречаются довольно редко и имеют долгую историю существования. Многие из нас знают, что для слова Christmas существует аббревиатура 'X-Mas'.

В сети Интернет наиболее распространённой словообразовательной моделью языка общения являются **акронимы**. Они создаются для наиболее частотных словосочетаний, таких как 'have a nice day' (HAND), 'thank you' (TY), 'good luck' (GL), 'as soon as possible' (ASAP). Особенностью этих конструкций является то, что их без труда расшифровывают вследствие высокой частотности их использования. Даже если человек ни разу не встречал аббревиатуру YL, то наверняка ему много раз встречалось (либо встретится) словосочетание 'young lady'. Сопоставив аббревиатуру со словосочетанием, пользователь установит логическое соответствие между ними и будет пользоваться данным сокращением в будущем.

Многие расходятся в мнении, являются ли акронимы чем-то иным, кроме аббревиации, или же это одно и то же. Для некоторых все аббревиации – это акронимы, и все акронимы – аббревиации. До сих пор учёные расходятся в мнении о том, каким образом разграничивать эти два понятия. Мы остановимся на общепринятой и более распространённой теории акронимов, которая полагает, что основное отличие аббревиатур от акронимов в том, что первые читаются по буквам, а вторые – как целостное слово.

Использование акронимов в общении через интернет очень популярно. Такие сокращения как LOL (laughing out loud, laugh out loud), ИМНО (in my humble opinion), ROFL (Rolling On the Floor Laughing), ASAP (As Soon As Possible), OMG (Oh My God) легко узнаваемы. Ими пользуются не только носители английского языка, но и интернет-пользователи со всего мира. У сетевого сленга много названий: Internet slang/ language, Internet Short-hand, leet, netspeak, chatspeak.

Рассмотрим некоторые наиболее употребительные акронимы из сети Интернет:

B4N – (Good) Bye For Now.

'B' – 'Bye', '4' является фонетической заменой предлогу 'for', 'N' – 'Now'.

Увидев данный акроним в сети, пользователь сразу же поймёт, что имеется в виду. Стоит отметить, что данные сокращения не читаются по буквам ввиду специфики вербального общения в виртуальном пространстве. Увидев в процессе общения подобного рода сокращения, адресант сразу же мысленно воспроизводит соответствующую акрониму фразу.

Другой пример: BCNU – Be Seeing You. B – Be; CN – Seeing; U – You.

Стоит отметить, что в этом случае сокращение читается по буквам, но при этом оно остаётся акронимом. Данный пример нельзя назвать аббревиатурой, поскольку к буквенному типу мы его отнести не можем. В данном случае сокращение не использует первых букв слов в фразе. Здесь можно наблюдать принцип сохранения фонетической формы словосочетания. Сравните: Be Seeing You [bi si ɪŋ ju] и BCNU [bi sien ju]. Различия в транскрипции незначительные, что позволяет установить прочное соответствие между акронимом и фразой, заменяемой им.

На похожем принципе основан акроним 'CYA'. Прочитав его как целое слово, мы легко можем установить соответствие с фразой 'See you'. Достаточно сравнить транскрипции: CYA [si jə] и See you [si ju]. Различия в транскрипциях минимальны, что позволяет установить прочное соответствие между фразой и акронимом.

HAND – Have a Nice Day. Популярная среди пользователей чатов и форумов фраза, ставшая акронимом. Сократив фразу до акронима, получаем омоним к слову hand (the end part of a person's arm beyond the wrist). Для того, чтобы различать слова семантически, акроним пишется заглавными буквами. Это касается всех областей общения в виртуальном пространстве, несмотря на снисхождение к правилам пунктуации и синтаксиса (при общении опускаются основные знаки препинания, не имеющие эмоциональную окраску, а также не используются заглавные буквы в начале предложения, и даже при написании имён собственных).

Особую популярность в русскоязычном виртуальном пространстве получил акроним ИМХО, являющийся в свою очередь транслитерацией к английскому акрониму 'IMHO' – In My Humble Opinion. Данный акроним используют для того, чтобы сделать акцент на личной точке зрения адресанта общения. Использование акронима 'IMHO' позволяет реципиенту понять, что говорящий не намерен убеждать в чём-либо других, а лишь выражает свою точку зрения относительно чего-либо/кого-либо.

Комбинированные сокращения являются некоторым гибридом математики и лингвистики. В подобного рода сокращениях используются буквы и цифры, причём цифрами обозначается количество используемых букв, которые предшествуют цифре. Таким образом, цифра (число) выполняет роль своеобразного множителя.

Например: 'W3' расшифровывается как 'World Wide Web'. Нетрудно заметить, что все слова начинаются с одной и той же буквы 'W'. Традиционно аббревиатура для этого словосочетания выглядит как WWW. Используя законы математики, можно выполнить следующие преобразования: $W+W+W=W*3$. Опускаем знак умножения и получаем комбинированное сокращение W3.

Рассмотрим другой пример комбинированного сокращения: A3. Расшифровывается оно как 'Anywhere, Anywhere, Anytime.' В данном случае все три слова также начинаются с одной и той же буквы. Аббревиация для данной фразы имеет следующую форму: 'AAA'. С помощью вышеописанных операций данная аббревиатура сокращается до 'A3'.

Множество подобного рода сокращений используют специальную компьютерную терминологию и употребляются в основном программистами.

Аббревиатура 'W2GIS' расшифровывается как 'Web and Wireless Geographical Information System'. В разговорной речи он используется довольно редко, но его можно встретить на специализированных сайтах либо в сообществах.

Отдельного внимания заслуживают **буквенные сокращения**. Они получили распространение ещё до появления сети интернет и использовались в тех случаях, когда количество знаков, позволенных для использования, было ограничено

(телеграф, бланки документов). Они основаны на принципе сокращения морфемного состава слова с сохранением его семантики. Наиболее ярким примером является сокращение названий стран: Rus вместо Russia, Eng вместо England, Swd от Sweden и т.д. Образуются подобные сокращения несколькими способами:

- использование начальных букв вместо целого слова: preparation – prep, привет – прив, France – Fr.;
- пропуск гласных в слове с сохранением несущих семантическую значимость: sorry – sry, really – rly, message – msg.

Предложные сокращения позволяют сократить написание наиболее употребительных предлогов. Это особо актуально для аналитических языков, поскольку предлоги являются очень важным элементом образования словоформ. Это такие предлоги как because (сокращается до b/c), forward (4wd), etc.

Использование подобных сокращений позволяет в значительной степени ускорить процесс общения, приближая его к устному, а порой даже опережая её по скорости.

Образование подобных моделей обусловлено принципом частотности. "Выживают" только наиболее употребительные из них. А поскольку наиболее употребительна в повседневной речи онлайн лексика разговорного плана, то сокращения и преобразования происходят именно в среде общеупотребительной лексики.

Графоны являются прежде всего стилистическим средством выразительности, который применяется для создания аутентичного идиолекта в письменной речи. В разговорной речи люди, как правило, склонны к увеличенному темпу общения, вследствие чего предпочтение отдаётся ёмким и лаконичным словам. Кроме того, в процессе разговора многие лексические единицы искажаются говорящими вследствие определённых причин: физиологические особенности, дефекты речи, территориальные особенности произношения и опущение частей слова вследствие высокого темпа речи. Последний фактор стал основой для создания в сети Интернет ряда сокращений: словосочетание *all right* сокращают до *aight*. Сравним транскрипции: [ɔl'raɪt] и [aɪt]. Конечная часть транскрипций

совпадает, что позволяет участникам коммуникации распознать в графоне словосочетание *all right*.

Зачастую при речи большинство слов намеренно сокращаются нами (сравните: *здравствуйте* и *здрасьте*). При общении в сети использование таких сокращений обусловлено как стремлением к уменьшению количества используемых знаков, так и стилистически окрасить свою речь.

Например, слово *them* зачастую сокращается до *'em* или *em*. Сравнивая транскрипцию обоих вариантов, можно заметить, что в графоне пропускается начальная согласная [ð]. Использование такого варианта слова создаёт неформальный тон речи, позволяет передать настрой собеседника и его отношение к теме разговора.

Предложные сокращения можно отнести к группе наиболее устоявшихся сокращений в сфере виртуального общения. Это легко объяснить тем фактом, что предложные сокращения использовались ещё задолго до появления компьютеров и сети Интернет. К этой группе относятся предложные сокращения из латинского языка, широко употребляемые в английском языке: 'e.g.' – 'exemplum grtatum'; 'i.e.' – 'id est'; значок '@' (лат. 'ad'), обозначающий предлог 'at'.

Непосредственно для виртуального общения характерны сокращения предлогов с использованием косой черты '/'. Например: зачастую предлог 'because' заменяют соответствующим сокращением 'b/c'. Нетрудно заметить, что буквы для сокращения выбираются по принципу первых в слоге. Разделив слово 'because' по слогам, получаем: 'be-cause'. Выделив первые буквы в каждом слоге ('b' в первом слоге и 'c' во втором соответственно), получаем сокращение 'b/c'.

По похожему принципу образуется сокращение 't/t' ('thanks to'). Как видим, фраза состоит из двух слов. Взяв первую букву каждого слова, получаем 't/t'.

Аббревиатуры-эмотиконы представляют собой абсолютно новую и иную степень развития аббревиации. В конференциях, форумах, чатах и т. п. можно встретить смайлоподобные сочетания символов, которые обычно заменяются на картинки (графические смайлики), например: lol: (англ. laughing out loud – громко смеяться).

Отличительной чертой подобных эмодзи является то, что за каждым из них закреплена определённая картинка-смайлик, а печатаемое сочетание символов позволяет программе определить, какой именно смайл использовать. В дальнейшем, данные аббревиатуры-эмодзи получили самостоятельную жизнь по той причине, что не все чаты/форумы поддерживают подобные эмодзи, а значение уже закрепилось за напечатанными символами. Рассмотрим некоторые из них:

G – Giggle or grin (хихикать или улыбаться). Изначально написание такого эмодзи вызывало появление в окне сообщения соответствующего смайла, изображающего смеющуюся рожицу. Несмотря на то, что впоследствии написание данных аббревиатур не вызывало появление подобных эмодзи, пользователи продолжают использовать подобные конструкции для выражения своих эмоций.

H – Hug (обнимаю). Обозначает, что пользователь "обнимает" адресата сообщения. Как и в предыдущем примере, иконка-эмодзи, стоящая за данным сообщением, в настоящее время уже не сильно распространена.

Тем не менее, можно отметить общие черты, характерные для подобного рода сокращений. В первую очередь – это использование звёздочек в качестве крайних символов, что является признаком того, что данные аббревиатуры взяты из языка программирования. В центре аббревиатуры-эмодзи находится символ; как правило – это первая буква слова, передающего эмоцию человека. Например: ***K*** – Kiss (целую). Образуется путём взятия начальной буквы слова 'K' и двух звёздочек. ***S*** – Smile (улыбаюсь). Используя звёздочки и начальную букву слова 'Smile', получаем аббревиатуру-эмодзи.

Также стоит заметить, что подобного рода сокращения содержат в себе какое-либо действие, направленное либо от говорящего на самого себя, либо от говорящего на собеседника. Кроме того, они несут в себе исключительно эмоциональный характер. С их помощью не передаётся информация, но придаётся эмоциональная окраска тексту сообщения (***T*** – Tickle (щекочу), ***W*** – Wink (подмигиваю) и так далее).

Акронимы и цифровые лексикографические и фонематические сокращения являются предпочтительными для пользователей социальных сетей. Кроме того,

данные диаграммы позволяют установить, что вышеуказанные виды сокращений являются и самыми эффективными.

Неологизмы и окказионализмы в виртуальном общении.

Неологизм – слово, значение слова или словосочетание, недавно появившиеся в языке. Из этого определения ясно, что понятие неологизма изменчиво во времени и относительно: неологизмом слово остается до тех пор, пока говорящие ощущают в нем новизну.

Новые слова, которые появляются в языке для обозначения новых вещей и понятий (в связи с развитием науки, техники, культуры и других сторон социальной жизни общества), принято называть собственно лексическими неологизмами. Если же используется старая форма слова, но ей приписывается новое значение, то говорят о семантическом неологизме.

Производство новых лексических единиц происходит по определенным словообразовательным моделям, исторически сложившимся в данном языке. Современный английский язык располагает многими способами образования новых слов, к числу которых относятся словосложение, конверсия, сокращения (аббревиатуры, акронимы, усечения, слияния), аффиксация, префиксация.

Кроме языковых, в сфере виртуального общения могут встречаться индивидуальные, или авторские неологизмы. В отличие от языковых, они, будучи созданы одним лицом – поэтом, писателем, общественным деятелем и т.п., – остаются принадлежностью индивидуального стиля и их новизна, необычность не стирается со временем. Рассмотрим некоторые из них.

'Refrigerator rights' – неологизм, который используется в англоязычной среде, и обозначает синоним очень близких отношений; в буквальном смысле право залезть в холодильник без спроса.

Возникновение подобной лексической единицы обусловлено факторами современной жизни, а также особенностями межличностных отношений.

'Password fatigue' – психическая усталость, вызванная необходимостью помнить слишком много паролей.

Возрастающая значимость информационных технологий и сети Интернет в сфере трудоустройства, финансов, отдыха и других аспектах жизни людей, а также внедрение технологий безопасных транзакций привели к тому, что людям приходится набирать большое количество учётных записей и паролей. Согласно исследованиям, проведённым британским наблюдателем NTA, обеспечивающим безопасность в сети, среднестатистический активный пользователь компьютера имеет 21 учётную запись, каждая из которых предполагает наличие пароля. Проблема, возникшая в результате этого, вызвала появление данного неологизма.

Stealth bag – термин, который создан для обозначения сумки, сшитой таким образом, чтобы невозможно было определить ни ее цену, ни изготовившую ее фирму, ни образ потенциального владельца:

Quarter life crisis – состояние, в которое впадают только что окончившие учебу молодые люди при столкновении со взрослым миром.

Proletarian drift – процесс осваивания рабочим классом брендов, которые когда-то ассоциировались исключительно с высшими слоями общества.

Повседневная жизнь продуктов потребления такова, что вначале они предназначаются для зажиточных слоёв населения, а затем наступает так называемый пролетарский занос, в ходе которого товар становится доступным даже для жителей отдалённых от больших городов мест.

Будучи многонациональной и многокультурной, сеть Интернет особенно сильно отличилась словами-гибридами, которые претерпели некую эволюцию в виде сокращений, соединений корней двух слов часто из разных языков, и в конечном счете упростились. Вот несколько примеров: «spendy» (дорогостоящий – некогда «expensive»), вероятно произошло от глагола «spend» (тратить); «twofer» (две единицы товара, продаваемые по цене одной); «соскарроо» (помесь кокер-спаниеля и миниатюрного пуделя); «picturize» (экранизировать литературное произведение, сделать на основе произведения сценарий); «clueful» (хорошо осведомленный); «greige» (цвет, переходный от серого к бежевому)

Данный способ словообразования активно используется, в результате чего возникают неологизмы, отражающие наиболее актуальные реалии повседневной жизни.

Например, неологизм '*гинекобиблиофобия*' (*gynobibliophobia*) – ненависть к женщинам-писательницам.

Биоаксессуар (*Bio-accessory*) – Человек, которого берут в общество в качестве выгодного фона. Например, олигарха на приемах всегда сопровождает роскошная дама - отнюдь не всегда жена. Даму берут для фона, ибо в делах она, как правило, ничего не смыслит, да и не та у неё функция. Ещё, правда, биоаксессуаром считается маленькая собачка, которую светские львицы обычно носят в сумочке.

Опраизация (*Oprahization*) – возросшая тенденция исповедоваться на людях, чему немало поспособствовало шоу Опры Уинфри.

Многочисленные эпизоды шоу Опры Уинфри включают в себя беседы с гостями, совершившими преступления или другие антиобщественные поступки. Уинфри обсуждает, как именно они встали на путь преступления, в поисках причины появления преступления, вместо того, чтобы обсуждать злонамеренность приглашённого. Многие люди, участвующие в шоу, объясняют, что именно подтолкнуло их на совершение преступления либо антисоциального деяния, описывают свои чувства и переживания. И это настолько прочно вошло в сознание зрителей этого шоу, что в последнее время появилась тенденция к исповеди на глазах у всех. И для обозначения данного понятия появился неологизм '*опраизация*'.

Если с шоу Опры Уинфри знакомы, как правило, в основном жители Соединённых Штатов, то с интернет-ресурсами имеют дело гораздо больше людей из гораздо большего числа стран. Одним из наиболее распространённых источников информации в сети является энциклопедия '*Wikipedia*'. И факт обращения к данному ресурсу за какими-либо знаниями к появлению неологизма '*Wikiality*'. Он обозначает явление, существование которого подтверждается большим количеством ссылок на него в интернете.

Термином '*Absurdistan*' принято обозначать любую страну, в которой происходит что-то нелепое, абсурдное. Нетрудно заметить, что слово образовано

путём слияния двух понятий: Absurd – a wildly unreasonable, illogical, or inappropriate state of affairs и -stan – a flection, used to form names of countries. Таким образом, получаем неологизм, обозначающий 'страну абсурда'. При этом неважно, какова географическая расположенность государства. Главное – тот факт, что в данном месте происходит нечто нелепое, абсурдное.

С развитием технологий и международных отношений, возросшей демографией населения Земли, возникли новые, ранее не существовавшие проблемы. Острый дефицит ресурсов стал причиной человеческого вмешательства в естественные биологические процессы. Основным из них стало использование генно-модифицированных объектов при выращивании и производстве продуктов питания. Подобное явление стало своеобразным разделителем продуктов питания на две основные категории: натуральные (био-продукты) и генно-модифицированные продукты. Для обозначения единиц второй категории возникло понятие '*frankenfood*', обозначающее генетически-модифицированные продукты питания. Неологизм, образован из '*Frankenstein*' (имя героя повести М. Шелли, создавший чудовище из частей человеческих тел) и '*food*' (пища).

Hatriotism – чувство ненависти по отношению к людям или явлениям, на которые указывает власть. Неологизм образован путём слияния двух слов: Hate – intense dislike и Patriotism – vigorous support for one's country. Объединив семантику этих двух понятий, получаем следующее: instant dislike for one's country.

Ringxiety – неологизм, означающий замешательство, в которое приводит группу людей звонящий мобильный телефон, не понятно кому принадлежащий. Данное слово образовано путём слияния слов ring и усечённой формы слова anxiety.

Конверсия грамматическая также является эффективным способом словообразования. Конверсия – это способ образования новых слов другой части речи без изменения формы слова, без помощи словообразовательных элементов. Рассмотрим некоторые примеры.

To google – искать информацию в Сети, особенно в отношении нового знакомого или знакомой (от названия крупнейшей в Интернете поисковой системы Google); *to office* – осуществлять различные офисные функции, такие как

отправление факса или ксерокопирование; *to architect* – проектировать, конструировать; *to rearchitect* – вносить существенные изменения в конструкцию; *to Nasdaq* – резко снижаться (о количестве или цене); *to Dell* – одержать победу над конкурентами за счет ликвидации посреднического звена (по названию компании Dell Computers, которая первой из аналогичных фирм, стала продавать компьютеры напрямую покупателям); *to transition* – менять место; переезжать; *to Tarzan* – делать смелый и большой шаг, чтобы достичь далекую и движущую цель, а затем повторять все вновь.

Ярким примером конверсии в виртуальной среде общения является неологизм '*Russian*'. Данный термин обозначает того, кто постоянно находится в состоянии депрессии, видит мир в черных красках. Образован он посредством грамматической конверсии, то есть перехода прилагательного в существительное.

Кроме конверсии, одним из способов образования новых слов в сфере виртуального общения является усечение основы. Усечение – образование неологизмов путем соединения начальной части одного слова и конечной части другого слова. Многочисленная группа неологизмов, среди которых: *affluenza* (*affluence+influenza* – крайнее проявление материализма, выражающееся в стремлении приобретать); *millionerd* (*millionaire+nerd* – миллионер, заработавший состояние на компьютерных технологиях); *optionaire* (*option+millionaire* – миллионер, чье состояние состоит из фондовых опционов или было создано за счет фондовых опционов); *spillionaire* (*spill+millionaire* – человек, получивший значительную компенсацию за выброс или утечку нефти); *entrepreneurerd* (*entrepreneur+nerd* – компьютерщик, создавший или создающий свой бизнес в компьютерной сфере); *coopetition* (*cooperation+competition* – отношения компаний, характеризующиеся сотрудничеством и конкуренцией); *webinar* (*web+seminar* – семинар, проводимый через Интернет); *channibalism* (*channel+cannibalism* – поглощение старого канала сбыта компании ее новым каналом); *organigram* (*organization+diagram* – схема организационной структуры компании).

От неологизмов следует отличать окказионализмы (лат. *occasionalis* 'случайный') – слова, образуемые «по случаю», в конкретных условиях речевой

коммуникации и, как правило, противоречащие языковой норме, отклоняющиеся от привычных способов образования слов в данном языке.

Например, следующие слова являются окказионализмами:

Мак-наци (*Mac nazi*) – окказионализм, обозначающий человека, помешанного на продуктах компании Apple.

Менопорш (*Menoporsche* — от «менопауза» и *Porsche*) - Страх перед старостью у некоторых мужчин среднего возраста, характеризующийся покупкой спортивного автомобиля и встречами с совсем молодыми девушками.

Таким образом, нам удалось установить две основные тенденции словообразования вербального общения в социальных сетях: стремление к сокращению существующих лексических единиц, а также созданию неологизмов.

Сфера Интернет-технологий развивается с огромной скоростью и проникает во все сферы жизни общества. Виртуальная коммуникация – одна из новых сфер изучения в лингвистике. Общение в социальных сетях способно стать самостоятельным стилем речи в виду своей необычности, а также существенных отличий от других стилей.

Список использованных источников

1. База акронимов, сокращений и аббревиатур в английском языке. Режим доступа: <http://www.allacronyms.com/>
2. Виноградова, Т.Ю. Специфика общения в Интернете / Т.Ю.Виноградова. - Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. №11, 2004. – С.63-67.
3. Газизова, Л.В. Авторские неологизмы как средство достижения юмористического эффекта. / Л.В.Газизова. – Челябинск: Вестник Челябинского государственного университета. № 29 (320), 2013. – С. 70-72.
4. Пашковская, К.А. Лингвистические особенности виртуальной коммуникации. Режим доступа: <http://www.volny.edu/soclab/students/papers/>

5. Чумакова, В.А. Психологические особенности интернет-коммуникаций в социальных сетях / В.А. Чумакова. - Молодой ученый. – 2013. - №3. – С. 451-453.

6. Oxford English Dictionary Online. - Режим доступа: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/English>

Глава 7 Реализация интегрированного обучения английскому языку и зарубежной литературе в компетентностно-ориентированном образовании

© Т.В. Сапук

Отечественное образование в области лингвистики находится сегодня в процессе обновления: с 2014 г. вводится новый образовательный стандарт, продолжается обсуждение содержания, форм и методов преподавания лингвистических дисциплин в свете Болонского процесса, идет совершенствование образовательных программ. В ходе такого многоаспектного реформирования необходимо учитывать ряд важных требований и задач, зафиксированных в программных документах и законодательных актах РФ. Речь идет, прежде всего, об интеграции различных дисциплин и создании межпредметных связей.

Лингвистическое образование имеет большой потенциал для интеграции. Политические, технологические, экономические и информационные преобразования в обществе вовлекли как в непосредственное, так и опосредованное общение большое количество людей разных возрастов, профессий и интересов. Соответственно возросли и потребности в использовании иностранных языков.

Язык сам по себе беспредметен и не дает человеку знаний о реальной действительности, поэтому он активно взаимодействует с другими дисциплинами. Весьма целесообразным является объединение в один курс английского языка и зарубежной литературы. В этом случае язык как средство общения дополняется предметным, социальным и культурным содержанием. Интеграция такого рода

позволяет студентам проникнуть в сущность иноязычных текстов и интерпретировать оригинальные художественные произведения, способствует более продуктивному общению с носителями языка, развитию вторичной языковой личности.

Интеграция английского языка и зарубежной литературы является наиболее естественной, но зачастую исключается из образовательного процесса неязыковых специальностей. Курс английского языка, литературы, практические занятия по домашнему чтению зачастую не связаны между собой либо какие-то дисциплины отсутствуют вовсе. Студенты не владеют умениями воспринимать инокультурные смыслы, вычленять соответствующие реалии, диалогично, личностно воспринимать прочитанное. Поэтому целесообразно и актуально введение интегрированного обучения иностранному языку и зарубежной литературе, что будет способствовать углублению знаний по языку, литературе, культуре страны изучаемого языка, формированию и развитию межкультурной коммуникативной компетенции.

Анализ интеграции в аспекте ее философского и педагогического содержания показал, что проблема интеграции как общенаучная разрабатывалась давно и в последние десятилетия интерес к ней ученых различных направлений не ослабевает. Специалисты обращаются к выявлению сути интеграции, ее ведущих признаков и основных направлений реализации [3], [1], [6], [7].

Интеграция представляет собой процесс и результат слияния, объединения и установления связей между различными элементами, отраслями знания.

В лингвистическом образовании наиболее развитым и мотивированным направлением интеграции является объединение языка с профессиональными дисциплинами, то есть язык преподается в большей степени с ориентацией на специальность студентов. Учащиеся получают знания узкоспециализированной лексики и терминологии, развивают умения читать литературу и документацию в какой-либо области, навыки делового общения. В результате студенты могут в полной мере реализовать идеи и возможности, повысить свою конкурентоспособность на международном рынке труда. (Е.И. Архипова, Н.В. Жукова, О.В. Ульянова, З.К. Максимова, Л.К. Орлова, Е.В. Синявская)

Очень важную роль в лингвистическом образовании играет взаимодействие языка и литературы. В этом случае язык как средство общения дополняется предметным, социальным и культурным содержанием. Включение художественных произведений в урок иностранного языка является эффективным средством создания аутентичной языковой среды, реальных коммуникативных ситуаций. Литература при этом выступает не только как оригинальный предмет изучения, но и как средство познания жизни, интересов и психологии той социальной группы, чья жизнедеятельность описана в тексте. Ученики не только изучают язык как таковой, но и приобщаются к культуре другого народа, получают глубокие фоновые знания, ведут диалог с автором. Интегрированный курс активно способствует формированию вторичной языковой личности, готовой к эффективному общению на межкультурном уровне с представителями различных возрастов, профессий, социальных групп. Интеграция языка и литературы очень обширна и, так или иначе, должна быть включена в другие виды и формы межпредметных связей в лингвистическом образовании (Р.П. Мильруд, О.А. Денисенко, Ю.С. Заграйская, Н.Б. Ефимова).

Интегрированное обучение может проходить в различных формах: в форме интегрированного курса, лекции или практического занятия, в форме дипломной или курсовой работы, творческого проекта [4]. При этом упор может быть сделан на одну из дисциплин.

Рассмотрим подход, при котором упор делается на преподавание языка, литература же выступает в качестве средства достижения педагогических целей. В своем исследовании I. Butler выделяет преимущества такого подхода.

Во-первых, литература обеспечивает аутентичность языка, предоставляет подходящий контекст для использования грамматики и лексики. Практика показывает, что учащиеся могут иметь проблемы с пониманием, анализом и запоминанием отдельно взятых понятий и терминов, несвязанных предложений. При использовании текста, объединенного общей идеей и сюжетом такие затруднения возникают реже. Учащиеся погружаются в язык и стиль текста,

повышая при этом точность использования лексики, синтаксиса, грамматических конструкций [9].

Во-вторых, за счет обращения к воображению и эмоциям учащихся, литература повышает мотивацию к изучению языка.

В-третьих, темы и сюжеты литературных произведений служат основой для разнообразных бесед, дискуссий, проблемных обсуждений, которые развивают речевую и коммуникативную компетенции учащихся. Использование в процессе обучения разных текстов способствует освоению различных видов языка и речи, получению практических навыков общения. Кроме того, художественные произведения учат думать, чувствовать и взаимодействовать не только с учебным коллективом, но и с автором произведения [9].

Кроме того, литература демонстрирует учащимся аутентичные нормы использования языка. Данное положение также берет начало от коммуникативного подхода к обучению. Литературный текст, с его многообразием персонажей и ситуаций, может дать учащимся представление о том, как отдельные люди используют язык в повседневной жизни. В частности, пьесы рассматриваются как поток естественной речи, который может служить моделью для разговорного английского языка.

Однако, при этом следует учитывать, что творческое использование языка часто отклоняется от условностей и принятых правил, а любой диалог в пьесе или романе является идеализацией реального разговора. По этим причинам некоторые педагоги отвергают идею, что литература может быть использована для улучшения языковых навыков. Другие ученые-дидакты отмечают, что творческая интерпретация языковых норм в литературных произведениях является признаком подлинности языка, в отличие от мягкой правильности специально написанных учебников, и считают, что трудности в понимании и использовании художественных текстов могут быть легко преодолены, способствуя расширению языкового сознания учащихся.

Также изучение литературы помогает развить аналитические навыки (например, навыки критической оценки, способность делать выводы и др.), которые

затем могут быть использованы в других видах деятельности. Здесь акцент делается на разработку способностей учеников, а не на предоставление им знаний. Большое значение уделяется самим процессам поиска информации, толкования, интерпретации и анализа, нежели рассмотрению языковых средств и грамматических конструкций, использованных в тексте [9].

Литература показывает язык «с лучшей стороны» и таким образом представляет идеальную модель для его изучения. В художественных произведениях учащиеся находят наиболее выразительные примеры использования языка: образную, эмоциональную и вместе с тем точную речь, бесконечное богатство лексики, грамматический строй со сложной и разветвленной системой форм. Именно поэтому для приобретения глубоких знаний учащимся необходимо читать литературные тексты на языке оригинала.

Важным преимуществом интеграции является и то, что литература позволяет учащимся взглянуть на культурные ценности, воплощенные в языке. Литература выступает как средство познания жизни, интересов, психологии той социальной группы, к которой принадлежит автор, а также группы, чья жизнедеятельность отражена в том или ином произведении. Здесь следует учесть, что в отношении английского языка не существует точного соответствия между языком и культурой, так как в качестве международного он приспособился, адаптировался и вобрал в себя черты множества других культур, в дополнение к британской и американской. То же можно сказать и о других языках мира. Поэтому, тщательный отбор текстов в ходе обучения может повысить осведомленность учеников о многообразии «английских» культур и помочь им сформировать собственную картину мира, отличную от общепринятой [5].

И, наконец, изучение литературы, включение в образовательный процесс художественных текстов различной тематики помогает реализовать дидактический принцип развивающего и воспитывающего характера обучения. Успешное использование интеграционного подхода зависит, прежде всего, от содержания обучения и правильно отобранных текстов. Крайне сложный в языковой и

культурной сфере текст может не принести желаемых результатов [9].

Рассмотрим другой подход, когда акцент делается на обучении английской литературе. В своем исследовании С. Savvidou выделяет преимущества такого подхода.

Во-первых, сравнение литературных и нелитературных текстов позволяет учащимся двигаться от известного к неизвестному: в таком случае литература станет для них более понятной и доступной [10].

Учитель может показать тесную связь языка и литературы. Сравнивая, например, стихотворения с нелитературными текстами, близкими к повседневной жизни, такими как рекламные объявления или туристические брошюры, можно продемонстрировать возможности творческого преобразования языка. Следовательно, учащиеся будут видеть литературные приемы в широком контексте, а не только в отдельно взятых художественных произведениях. Также сравнение нескольких видов текстов позволит выделить разнообразные стили речи и условия, в которых они могут быть использованы. Кроме того, нелитературные тексты даются ученикам для получения наиболее полного представления о культурных, географических и других особенностях среды, в которой или о которой написано произведение, в первую очередь современное.

Во-вторых, связь литературных текстов с творческими языковыми упражнениями (такими как изменение концовок произведений, ролевые игры, переписывание историй с другой точки зрения или в другом жанре) делает художественные произведения более доступными, сближает автора с читателями.

Некоторые педагоги отмечают – чтобы понять, как построен текст, нужно попробовать изменить его, вмешаться в большей или меньшей степени, а затем объяснить эффект проделанной работы. Иными словами, не следует рассматривать литературный текст как что-то неприкосновенное, нужно изучить процесс творчества «изнутри», попробовать себя в роли писателя. Таким образом, учащиеся также практикуют устную и письменную речь, развивают навыки критического мышления [10].

Также учащиеся не могут добиться успехов в литературе без адекватных успехов в изучении английского языка. Интеграция данных дисциплин позволяет компенсировать недостатки в той или иной области. Здесь исследователи подчеркивают важность изучения основных элементов, из которых состоит текст, что обеспечивает основу для восприятия произведения в целом. Знание жизни автора, времени в котором он жил, идей, господствующих на момент написания конкретной работы может также помочь учащимся.

Развитие чувствительности учеников к тому, как используется язык в литературе (в частности, через стилистический анализ), открывает им доступ к произведению, позволяет вести диалог с автором через систему образов, а также показывает роль грамматики, лексики, фонетики и речи в создании смысла [10].

Таким образом, с одной стороны, стихотворения, рассказы, отрывки из пьес, романов и автобиографий могут привлечь учащихся к изучению языка, погрузить их в аутентичную среду и развить коммуникативные навыки. С другой – стилистический подход открывает доступ к тексту, способствует его пониманию и интерпретации. В целом же, интеграция позволяет объединить эмоционально-творческое восприятие текста с его аналитическим освоением и положительно влияет на процесс обучения, вне зависимости от того, на что делается акцент: на язык или на литературу.

В ходе анализа образовательных областей «иностраный язык» и «литература», была выделена их общая, интегрированная часть, в которую входят: теоретико-литературоведческие понятия, художественный текст и анализ художественного текста [3], [2], [8].

На основе положений компетентностного и межкультурного подходов сформулирована главная цель интегрированного обучения – формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, под которой понимается способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Кроме того, целью интегрированного обучения является развитие мотивации к изучению дисциплин, углубление знаний по английскому языку, литературе, истории и культуре страны изучаемого языка.

Для достижения поставленной цели обучения, формирования и развития вышеперечисленных компетенций необходимо использование целостной системы принципов и методов обучения иностранному языку и зарубежной литературе.

В качестве основополагающих были приняты следующие принципы:

- принцип межпредметной координации;
- принцип ведущей роли художественного текста;
- принцип целостного изучения художественного произведения;
- принцип коммуникативного контекста обучения;
- принцип познания и учета ценностных культурных универсалий;
- принцип этнографического подхода;
- принцип культурно-связанного изучения иностранного и родного языков;
- принцип осознаваемости и переживаемости;
- принцип рефлексивности (Г.В. Елизарова, Н.В. Языкова, А.Н. Щукин).

Также были рассмотрены следующие методы:

- информационно-рецептивный метод;
- репродуктивный метод;
- метод проблемного изложения;
- эвристический метод;
- исследовательский метод;
- группа литературоведческих методов (биографический, культурно-исторический, социологический, сопоставительный, психологический, формальный, структурный методы, а также метод «медленного» чтения) (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Ю.М. Лотман, В.А. Коханова).

В рамках интегрированного обучения методы тесно взаимосвязаны, дополняют друг друга. Наиболее эффективно их комплексное использование.

Данная система принципов и методов обучения легла в основу разработки методики интегрированного обучения английскому языку и зарубежной литературе.

В ходе исследования было выявлено, что основой интегрированного обучения английскому языку и зарубежной литературе являются аутентичные художественные тексты. Аутентичным принято считать текст, написанный носителем языка для носителей этого языка, изначально не приспособленный для учебных целей.

На интегрированных занятиях преподаватель, управляющий учебным процессом, способствует нахождению студентами необходимой информации. Для лучшего усвоения и для привлечения внимания студентов к художественному тексту необходимо структурировать информацию в определенные блоки.

Анализ исследований М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, В.И. Тюпы, В.А. Хализева, Л.В. Чернец позволил выделить следующие объекты информации в аутентичном художественном тексте: информация смысловая, эстетическая, лингвокультурологическая и лингвистическая информация.

Смысловая информация представлена художественным воплощением личностного смысла, преданием ему художественной формы, что делает произведение искусством.

Эстетическая информация присутствует в тексте в понимании красоты, прекрасного и безобразного, в сильных и глубоких переживаниях, в становлении духовных импульсов человека. Понятие эстетического включает сведения об авторе и его мировоззрении, об эпохе создания произведения, литературных течениях, обстоятельствах, вызвавших появление произведения, художественный конфликт, нравственные и духовные искания, особенности расстановки действующих лиц, композицию сюжета и общую картину действительности, изображенную автором.

Лингвокультурологическая информация дает знания о мире, адекватные знаниям автора текста. Студенты овладевают способами отражения фактов культуры вербальными и невербальными средствами и изучают мировые достижения культуры.

Лингвистическая информация охватывает специфику изучаемого языка, лексический, грамматический и фонетический материал, входящий в аутентичное художественное произведение. Исследуются морфологические явления языка,

лексико-фразеологические средства, подбор слов и словосочетаний, речевая семантика, художественная речь.

Выделение данных объектов информации способствует формированию знаний социальной, лингвистической и культурной специфики страны изучаемого языка, накоплению нравственного опыта студента, развитию толерантного и открытого отношения к представителям различных языковых сообществ, а также расширению кругозора через чтение аутентичных произведений различных жанров и формированию устойчивого интереса к предмету.

Таким образом, в исследовании показано, что зарубежная литература является специфическим способом взаимодействия между представителями различных лингвокультур. Ключевую роль в этом процессе играет обмен информацией, имеющей личностный смысл для студента и обладающей культурологическим, лингвострановедческим и лингвистическим потенциалом.

Обучение в рамках интегрированной методики происходит в рамках работы с аутентичным художественным текстом и состоит из дотекстового, текстового и послетекстового этапов.

Целью дотекстового этапа является побуждение и стимулирование мотивации к работе с иноязычными художественными произведениями. Данная стадия представлена следующими заданиями:

- задания, направленные на создание ориентировочной основы и мотивации;
- задания на ознакомление с литературоведческими терминами;
- задания на антиципацию.

Второй этап работы в рамках интегрированного подхода – текстовый. Студентам предлагается список произведений с краткими аннотациями. Студенты должны выбрать одно произведение, прочитать его, а также найти информацию о жизни и творчестве автора.

Задача послетекстового этапа – проверка понимания текста, вычленение различных объектов информации, углубление понимания текста, анализ языковых явлений. Данная стадия представлена следующими заданиями:

- задания на понимание общего смысла произведения;
- задания, направленные на поиск эстетического идеала писателя;
- задания на раскрытие сюжета, композиции и более глубокого смысла художественного произведения;
- задания на выявление лингвокультурологической информации;
- задания на выявление лингвистической информации;
- творческие задания;
- написание эссе;
- задания по сокращению текста;
- исследовательские задания.

Работа над художественным текстом заканчивается его интерпретацией каждым студентом, в ходе которой формулируется вывод о прочитанном, мнение об авторе и художественном произведении, определяется познавательная ценность текста для учащихся.

Опытно-экспериментальная работа со студентами состояла из нескольких этапов.

- наблюдение за ходом учебного процесса. Данная стадия включала знакомство со студентами и профессорско-преподавательским составом образовательного учреждения, посещение лекционных и практических занятий по различным дисциплинам и их анализ;
- анкетирование с целью выявления базовых знаний студентов и степени их осведомленности в области интеграции и интегрированного обучения;
- вводная беседа для повторения знакомых теоретических понятий и введения новых, необходимых для дальнейшей работы в рамках интегрированной методики;
- срез знаний студентов на начало эксперимента;
- работа со студентами в рамках методики, выполнение комплекса заданий;
- срез знаний студентов на конец эксперимента.

В начале и в конце эксперимента оценивался уровень знаний литературы и культуры страны изучаемого языка, а также умения работы с текстом, в рамках которой были выделены смысловой, эстетический, лингвокультурологический и лингвистический компоненты. В каждом компоненте были выделены определенные показатели.

Например, в смысловом компоненте рассмотрены умение извлекать основную и дополнительную информацию, знания композиции художественного произведения и умения выделять структурные компоненты художественного текста, умения выражать отношения между идеями в контексте, а также оценивать и интерпретировать результат прочитанного.

В эстетическом компоненте рассмотрены умения студентов дать характеристику героев и отследить формирование их характера, умения выразить позицию автора, а также умения самому эмоционально откликаться на прочитанное, выражать и объяснять свою позицию устно и письменно.

В лингвокультурологическом компоненте рассмотрены знания литературы и национально-культурной специфики страны изучаемого языка, умение находить в тексте исторические и культурные реалии, анализировать социальные конфликты, описанные в произведении, а также умения интерпретировать межкультурные различия.

В лингвистическом компоненте рассмотрены знания лексической и грамматической систем английского языка, умения находить в тексте познавательную информацию, самостоятельно приходить к открытию новых закономерностей, а также умения компенсировать недостатки знания языка при чтении художественного произведения.

При рассмотрении компонентов учитывалось, какое количество студентов (в % от общего числа) корректно ответили на вопрос, справились с заданием. По средним показателям была построена диаграмма (рисунок 1).

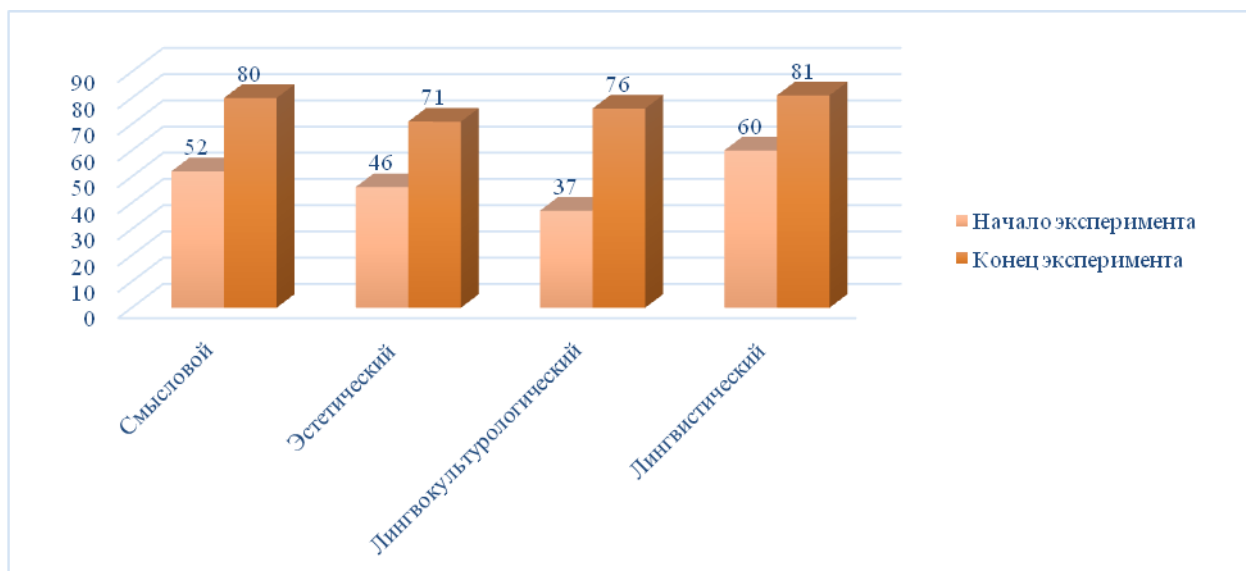


Рисунок 1 – Сравнительные результаты диагностики знаний и умений работы с текстом (в %)

Мы видим, что на конец эксперимента значительно улучшились все показатели. Процент правильных, адекватных, логичных ответов увеличился. Таким образом, результаты экспериментального обучения подтверждают правильность выдвинутой гипотезы и доказывают эффективность предлагаемой методики интегрированного обучения иностранному языку и литературе.

Успешная организация интегрированного обучения английскому языку и зарубежной литературе в образовательном процессе зависит от создания определенных организационно-педагогических условий.

Организационно-педагогические условия представляют собой совокупность внешних и внутренних обстоятельств, которые сознательно создаются и используются в образовательной среде. При этом, педагогические условия, в частности – это совокупность внешних и внутренних факторов, влияющих на всесторонне развитие личности. Организационные условия – это совокупность факторов, обеспечивающих целенаправленное управление, планирование, организацию, регулирование и контроль образовательного процесса.

Выделим некоторые организационно-педагогические условия, важные для реализации интегрированного обучения.

Первое условие – создание теоретической и научно-методической базы интегрированного обучения.

Для успешного внедрения интегрированного обучения в образовательный процесс и включение его в рабочие программы учебных дисциплин необходимо обобщить и структурировать накопленный опыт интегрированного обучения английскому языку и литературе. Важно сформировать понятийный аппарат, сформулировать основные теории, принципы и концепции, входящие в интегрированное обучение. Необходимо также рассмотреть основные формы и способы взаимодействия педагога и учащихся.

Второе условие – учет принципов и методов интегрированного обучения.

Принципы обучения отражают общие требования к организации учебного процесса. Наряду с основополагающими в основу интегрированного обучения должны лечь и специфические принципы, такие как принцип межпредметной координации, принцип ведущей роли художественного текста, принцип коммуникативного контекста обучения, принцип познания и учета ценностных культурных универсалий, принцип осознаваемости и переживаемости, рефлексивности и другие.

Методы обучения также тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга. Наиболее эффективно их комплексное использование. Методы, классифицирующиеся в зависимости от степени самостоятельности ученика, тесно взаимодействуют с системой литературоведческих методов.

Третье условие – развитие положительной мотивации и усиление степени автономии учащихся.

Мотивацию к обучению нужно сформировать на самых ранних этапах, потому что она необходима для продуктивной работы и достижения поставленных целей. Для создания положительной мотивации и поддержания устойчивого интереса к обучению требуется создать интересную познавательную среду, атмосферу эмоционального комфорта.

Усиление степени автономии учащихся подразумевает развитие самостоятельности, ответственности за процесс и результаты учебной деятельности, а также стимулирование к образованию в течение всей жизни.

Четвертое условие – высокий уровень профессионализма и коммуникативной культуры педагога.

Профессионализм представляет собой интегральную характеристику личности, предполагающую владение видами профессиональной деятельности и наличие у педагога психологических качеств, обеспечивающих эффективное обучение, воспитание и развитие учеников (студентов). В рамках интегрированного подхода профессионализм особенно важен, так как педагог должен обладать высоким уровнем знаний по обеим дисциплинам, творческой индивидуальностью, восприимчивостью к инновациям, способностью адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

В профессионализм педагога входит понятие «коммуникативной культуры». Необходимо помнить, что для педагога язык – прежде всего рабочий инструмент, средство донесения учебной информации до аудитории, а также средство эмоционального воздействия, воспитания, формирования языковой культуры студентов.

Таким образом, создание перечисленных условий является основным фактором эффективности интегрированного обучения английскому языку и литературе.

Список использованных источников

1. Блинова, Т. Л. Подход к определению понятия "Межпредметные связи в процессе обучения" с позиции ФГОС СОО / Т. Л. Блинова, А. С. Кирилова // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). – М.: Буки-Веди, 2013. – С. 65-67.

2. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – №8. – С.3-8

3. Еремкин, А.И. Система межпредметных связей в высшей школе / А.И. Еремкин – Харьков: Высшая школа, 1984. – 152 с.

4. Заграйская, Ю.С. Методика интегрированного обучения английскому языку и зарубежной литературе на занятиях по домашнему чтению: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.С. Заграйская. – Иркутск, 2009. – 23 с.
5. Коханова, В.А. Технологии и методики обучения литературе: учеб. пособие / В.А. Коханова. – М.: ФЛИНТА: наука, 2011. – 248 с.
6. Попов, Е.В. Интеграционные процессы в образовании / Е.В. Попов, Г.Ю. Богдан // ИнВестРегион. – 2013. – №4.1. – С. 27-31
7. Сафонова, В.В. Принципы междисциплинарного содружества в проектировании образовательного коммуникативного пространства в высшей школе / В.В. Сафонова // Вестник ВГУ. – 2016. – №4. – С. 65-73.
8. Тюпа, В.И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / В.И. Тюпа – М., 2006. – 340 с.
9. Butler, I. Integrating language and literature in English studies: a case study of the English 100 course at the University of North West, 2009, 434. – Режим доступа: <http://hdl.handle.net/10500/1663>. – (Дата обращения – 12.05.2017).
10. Savvidou, C. An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom. The Internet TESL Journal, 2004, 10(12), 13. – Режим доступа: <http://iteslj.org/>. – (Дата обращения – 05.05.2017).

Глава 8 Мотивы северной мифологии в произведениях Дж.Р.Р.Толкина

© Темкина В.Л., Капишникова Е.Ю.

До принятия Северной Европой христианства сведения о скандинавской мифологии были представлены в исландских сагах - «*Старшей Эдде*», сборнике мифологических и героических «песен», дошедшем до нас в рукописи XIII века и «*Младшей Эдде*», учебнике поэтического искусства, составленном исландцем Снорри Стурлусоном, содержащим образцы поэзии скальдов и расшифровку

кеннингов, скальдических мифологических иносказаний, и обзор мифологии в целом [1].

Исландия была христианизирована в 1000 году, и все мифологические сюжеты были истолкованы Стурлусоном как аллегории. Датский летописец Саксон Грамматик - современник Стурлусона, его работа *«Деяния датчан»* тоже содержит подобные сюжеты, но боги у него были заменены королями и героями.

Скандинавскую мифологию обычно подразделяют на космогоническую (мифы о сотворении мира) и эсхатологическую (мифы о гибели мира). За пределами этих мифов существуют разнообразные повествования о борьбе Богов с великанами (ётунами), карликами (цвергами) и т.д. [2]. Все действия и богов, и героев подчинены единому сюжету, согласно которому гибель мира неизбежна. Мир непременно погибнет либо в языках пламени, либо во вселенской стуже. Именно этот сюжет отличает скандинавскую мифологическую систему от других индоевропейских систем [3].

В XX веке миф вновь возвращается в литературу, становясь ее мощным катализатором. Миф был призван «заставить мир архаики и мир цивилизации объяснять друг друга» [1]. В литературной традиции возникает несколько типов художественного мифотворчества, и появляются *«Улисс»* Джеймса Джойса, *«Сто лет одиночества»* Габриеля Гарсиа Маркеса, *«Иосиф и его братья»* Томаса Манна и, конечно же, *«Сильмариллион»*, *«Хоббит, или Туда и Обратно»* и *«Властелин Колец»* Дж. Р.Р. Толкина.

Творчество Толкина занимает здесь особое место, так как именно он создал первую в истории литературы целостную авторскую мифологию, воображаемый мир со своей «книгой бытия», историей, хрониками, географией и даже языками. Аналога столь тщательно проработанному вымышленному миру в литературе нет.

Существует мнение, что у Британии якобы не существует собственной мифологии, а причиной этого является ее географическое, островное, положение. Британия как бы «впитала» в себя не только мифологии народов, завоевывавших ее в разное время – кельтов, римлян, германцев, скандинавов, но и христианскую мифологию [4]. Этот факт мотивировал исследователей, историков и писателей, в

том числе, и профессора Оксфордского университета Дж.Р.Р. Толкина. Он написал: *«С самого раннего детства меня огорчала нищета моей собственной любимой родины: у нее нет собственных преданий, во всяком случае, того качества, что я искал и находил в мифологии других земель. Есть эпосы греческие и кельтские, романские, германские, скандинавские и финские; но равным счетом ничего английского, если не считать дешевых изданий народных сказок»* [5].

Помимо всего прочего, Толкин усматривал причину скудости мифологической традиции его страны в драматических последствиях нормандского завоевания, когда французская языковая экспансия стала трагедией для англосаксонского языка и культуры. Исконная британская культура распалась после битвы при Гастингсе в 1066 году, и древнеанглийская героическая традиция была утеряна, за исключением англосаксонской эпической поэмы *«Беовульф»* [6].

Толкин не хотел верить, что англосаксонский миф утрачен и решил создать альтернативную мифологию, ту, какой могла бы быть англосаксонская, не будь последствий нормандского завоевания и смешения английского и французского языков. Толкин заявил о своем особом понимании мифотворчества и о грандиозном мифоэпическом замысле, осуществлению которого он посвятил всю жизнь: *«Некогда <...> я задумал создать цикл более-менее связанных между собою легенд — от преданий глобального, космогонического масштаба до романтической волшебной истории; так, чтобы более значительные основывались на меньших в соприкосновении своем с землей, а меньшие обретали великолепие на столь величественном фоне; цикл, который я мог бы посвятить просто стране моей, Англии. <...> Одни легенды я бы представил полностью, в деталях, но многие наметил бы только схематически, как часть общего замысла. Циклы должны быть объединены в некое грандиозное целое — и, однако, оставлять место для других умов и рук, для которых орудиями являются краски, музыка, драма»* [5].

Это была попытка Толкина создать совершенно иной, новый мир со своей мифологией и космогонией, столь же реальный, сколь и фантастический.

В XIX веке британский историк и ученый У. Томс, автор термина «фольклор», выдвинул идею, что мифологию можно воссоздать *«...путем собирания*

бесконечного множества мелких фактов, относящихся к древним нравам, обычаям, обрядам, суевериям, балладам, пословицам и т.д., фактов, которые подобно колоскам, разбросанным по сжатому полю. Хотя многое полностью исчезло, столь же многое рассыпано в памяти тысяч и тысяч людей» [7]. Томс как будто бы описал труд жизни Толкина в этом одном предложении, поскольку основным мотивом мифотворчества последнего была попытка создать единый и целостный воображаемый мир.

И Толкин сконструировал этот свой мир, основываясь на основных принципах и функциях мифологии. Он разработал собственные мифологические сюжеты, символы и образы, собственных мифологических героев, заимствуя сюжеты из северной мифологии: *«Магия, и мифология, и вымышленная «история», и большинство имен <...> почерпнуты из неопубликованных измышлений, известных только моим домашним, <...>. На мой взгляд, они придают повествованию ощущение «реальности» и заключают в себе нечто северное. Однако не знаю, стоит ли подводить доверчивых простецов к мысли о том, что все это заимствовано из «древних книг», или подталкивать просвещенных к искушению разъяснить, что это не так» [5].*

Замысел Дж.Р.Р. Толкина можно охарактеризовать, как желание создать героический и «исторический» эпос на основе существующих мифологических преданий и придать им «ощущение реальности» [5].

Во всех работах Толкина очевидно заимствование из северной мифологии не только сюжетов, но и некоторых повторяющихся тем. В предыдущей статье мы рассмотрели мотив Кольца («Мотив Кольца в произведениях Дж.Р.Р. Толкина» Темкина В.Л., Капишникова Е.Ю.), однако, как в повести «Хоббит, или Туда и Обратно», так и в романе «Властелин Колец» есть и другие примеры заимствований, такие, например, как:

- модель мироздания;
- мифические существа (*цверги-гномы*);
- священное в скандинавской мифологии число **9**;
- образ орла, священной птицы бога-громовержца;

– мотив краденого золота.

В данной работе мы обратимся к некоторым из них.

Так, действие и в повести и в романе происходит в вымышленном мире – Средиземье. В германо-скандинавской мифологии мир, населенный людьми, именовался Мидгардом, это как бы «средняя» часть мира, существующего на земле. В «Речах Гримнира», одной из мифологических поэм «[Старшей Эдды](#)», говорится, что стены Мидгарда были сделаны из ресниц великана Имира. За Мидгардом расположен Утгард — внешний, пограничный мир, родственный Етунхейму - пустынной стране великанов (етунов) на краю земли. Земля окружена океаном, в котором живет мировой змей Ермунганд. Главным защитником Мидгарда от етунов и змея является бог Тор.

Miðgarðr (Мидгард) – др.-сканд., «среднее огороженное пространство» или «срединная земля»;

Middle-Earth (Средиземье) – англ., «срединная земля».

Итак, Мидгард в северной мифологии – мир смертных существ. Средиземье Толкина тоже населено смертными народами – эльфами, гномами, хоббитами, магами и людьми.

В древнеисландской, германской и скандинавской мифологиях говорится об искусных мастерах, цвергах – существах, подобных карликам; это природные духи, создающие сокровища богов, живущие под землей и в камнях. Дверги/цверги (*dvergar/Zwerg*) были героями древнескандинавской и германской мифологии, в английском варианте их называли дворфами (*dwarf*), в русском переводе, как ни странно - карликами.

Слово «гном» возникло только в 16 веке. Его изобретение приписывают Парацельсу, знаменитому швейцарскому [алхимику](#), [врачу](#), [философу](#), [естествоиспытателю эпохи Возрождения](#). Относительно самого слова «гном» существует несколько мнений: одни считают, что оно, вероятно, происходит от латинского термина *gnomus*, который впервые встречается в работах Парацельса, а он, в свою очередь, возможно, является искажением греческого слова *gēnomos*, буквально означающего «подземный житель». Парацельс описывает гномов как

элементалей земной стихии (согласно Парацельсу, элементали земли – гномы, обитающие в пещерах и других подземных местах), существ ростом около 40 см, не желающих вступать в контакт с людьми и способных передвигаться сквозь земную твердь так же легко, как люди движутся в пространстве. Другие полагают, что происходит оно от греческого [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%8B_\(%D0%9F%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%8B_(%D0%9F%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81)) - cite note-5лова «гнозис» (gnosis), обозначающего познание или узнавание. И, правда, гномы, эти маленькие человечки с седыми бородами, обладающие могучим телосложением и недюжинной силой, отличающиеся полной невосприимчивостью к магии, знают и могут открыть точное местонахождение скрытых в земле металлов. Они добывают самоцветы и руду, куют оружие и доспехи, мастерят украшения. Гномы Парацельса - духи земли и гор, в отличие от них, цверги и дворфы – существа вполне материальные.

Слово «гном» в английской фантастической литературе появилось приблизительно в XVIII веке. Чаще всего под гномами понимались маленькие, живущие под землёй человечки в колпаках, умные и изобретательные, но при этом жадные и чопорные. В русский язык слово «гном» пришло в конце 18 века. В нем соединились значения, которые в английском передаются двумя разными словами, «gnome» и «dwarf». На русский оба слова обычно переводятся как «гном», что, как считают некоторые исследователи, не совсем подходит для переводов произведений Толкина, в основу которых легли древние и средневековые тексты. Толкин в своих произведениях использовал оба слова, но в разных значениях. Подземный народец он обозначает словом «dwarves», а не «gnomes». Однако слово «gnomes» встречается в рабочих рукописях Толкина - так он называет одно из эльфийских племен.

В повести «Хоббит» гномы предстают перед нами как седобородые существа с зорким взглядом в темно-зеленых или алых капюшонах:

“It was a dwarf with a blue beard tucked into a golden belt, and very bright eyes under his dark-green hood.”[8, p.8]

“There was a very old-looking dwarf on the step with a white beard and a scarlet hood <...>.”[8, p.9]

Имена гномов Толкина - *Dwalin, Nori, Thorin, Fili, Kili, Dori, Ori* - также являются заимствованиями из древнеисландской рукописи «*Старшей Эдды*», они встречаются в одной из самых известных эпических песен «*Эдды*» в «*Прорицании вёльвы*».

“Bilbo found himself running round and round, as he thought, and calling and calling, ‘Dori, Nori, Ori, Oin, Gloin, Fili, Kili, Bombur, Bifur, Bofur, Dwalin, Balin, Thorin Oakenshield,’ while people he could not see or feel were doing the same all round him, with an occasional ‘Bilbo!’ thrown in.”[8, p.143]

В романе «Властелин Колец» один из главных персонажей романа, член [Братства Кольца](#), гном Гимли. Не вполне понятно, что означает его имя. Правда, по мнению самого Толкина, оно может происходить от слова «gim», которое в древнескандинавской поэзии означало «огонь» (9). В соответствии с традицией гномов Средиземья, это имя «внешнее» и не является настоящим (свои подлинные имена гномы хранят в абсолютной тайне от представителей других рас). Этимология его уходит корнями в северный, то есть человеческий, язык. Гимли прославился повсеместно, он был одним из Девяти Хранителей Кольца Всевластья и всю войну прошел бок о бок с государем Элессаром. Его называли Другом Эльфов, потому что они с Леголасом, сыном царя Лесных Эльфов, любили друг друга крепче, чем братья, и превыше всех на свете он чтит Владычицу Галадриэль.

“Next to Frodo on his right sat a dwarf of important appearance, richly dressed. His beard, very long and forked, was white, nearly as white as the snowwhite cloth of his garments. He wore a silver belt, and round his neck hung a chain of silver and diamonds.”[10, p.221]

“Gimli the dwarf alone wore openly a short shirt of steel rings, for dwarves make light of burdens; and in his belt was a broad bladed axe.”[10, p.272]

В северной мифологии, как уже было сказано выше, гномы были искусными мастерами и без усталости трудились, добывая самоцветы, руду и другие металлы, не зная меры и отличаясь своей жадностью.

Как видно из нижеследующих примеров, гномы Средиземья богато одеты, носят серебряные и золотые пояса и цепи из серебра и бриллиантов. Они также добывают золото и драгоценные камни, но для них это всего лишь игрушки. Настоящим их богатством является бесценное серебро, мифрил, которое в десять раз дороже любого золота, и которое можно найти лишь у них, под землей. Его называли «серебристым сиянием», «истинным [серебром](#)», «[морийским](#) серебром», «серебряной [сталью](#)». Это вымышленный [благородный металл](#) из [легендариума Толкина](#). Гномы копали шахты глубоко под горой Баразинбар в поисках этого металла, из него делали превосходные доспехи и оружие. Мифрил – название, которое дали металлу эльфы. То, как его называли сами гномы, они не рассказывали никому.

“There were toys the like of which they had never seen before, all beautiful and some obviously magical. Many of them had indeed been ordered a year before, and had come all the way from the Mountain and from Dale, and were of real dwarf-make.”[10, p.27]

“Dwarf doors are not made to be seen when shut,” said Gimli, “They are invisible, and their own masters cannot find them or open them, if their secret is forgotten.” [10, p.296]

“Then what do the dwarves want to come back for?” asked Sam. ‘For mithril,’ answered Gandalf. “The wealth of Moria was not in gold and jewels, the toys of the Dwarves; nor in iron, their servant. Such things they found here, it is true, especially iron; but they did not need to delve for them; all things that they desired they could obtain in traffic. For here alone in the world was found Moria silver, or true silver as some have called it; mithril is the Elvish name. The Dwarves have a name which they do not tell. Its worth was ten times that of gold, and now it is beyond price; for little is left above ground, and even the Orcs dare not delve here for it. The lodes lead away north towards Caradhras, and down to darkness. The Dwarves tell no tale; but even as mithril was the

foundation of their wealth, so also it was their destruction; they delved too greedily and too deep, and disturbed that from which they fled, Durin's Bane. Of what they brought to light the Orcs have gathered nearly all, and given it in tribute to Sauron, who covets it."
[10, , p.309]

Перейдем к следующему мотиву, послужившему основой для заимствования, числу 9, священному числу в скандинавской мифологии, которое является ключевым и в романе «Властелин Колец». Во многих древних традициях именно девятка описывала неполноту чего-либо. Ей не хватает единицы до совершенного числа 10, и поэтому она ассоциировалась с ошибками и недостатками. Ее называли числом человека из-за девяти месяцев эмбрионального развития. В иерархии рас Средиземья Толкин поставил человека на третье место после эльфов и гномов. Что он хотел этим сказать неизвестно, но, видимо, именно так подчеркнул испорченность и греховность людей.

Непонятно, к какой именно расе принадлежали маги, от Саурана до Гэндальфа, ведь судя по ушам, они ни эльфы, ни, тем более, гномы. По-видимому, все они были людьми - а ведь именно Саурон, величайший враг всех [Свободных народов Средиземья](#), стремится к власти больше всех. По словам автора «Сильмариллиона», «...алчность и гордыня его возросла непомерно и хотел он уничтожить эльфов... Не терпел он ничьей воли и именовал себя Владыкой Земли».

Девять Колец были выкованы с помощью Саурана и распределены среди людских правителей, абсолютно порочных, поработанных нечеловеческой волшебной силой колец и превратившихся затем в [назгулов](#) - самых могущественных и преданных слуг Саурана. Семь Колец были вручены и гномам. Но гномы народа Дурина, закрытая раса, не стремящаяся к экспансии, оказались устойчивыми к воле Саурана и не перешли на его сторону. Тем не менее, Саурону удалось посеять алчность в их сердцах, что вызвало немало бед. По большому счету, количество колец, видимо, должно было означать количество разногласий в каждой из рас. У эльфов мнений на ситуацию три, у гномов – семь, у людей - девять. В конечном итоге эльфы и гномы от колец отказываются, а люди не просто получают кольца, но и становятся их вечными рабами.

“When Bilbo was ninety-nine, he adopted Frodo as his heir, and brought him to live at Bag End <...>.” [10, p.21]

“You have had your joke, and alarmed or offended most of your relations, and given the whole Shire something to talk about for nine days, or ninety-nine more likely. Are you going any further?” [10, p.32]

“It was over nine years since Frodo had seen or heard of him, and he had begun to think that the wizard would never return and had given up all interest in hobbits.” [10, p.45]

“Then Gandalf has reached Rivendell?” cried Frodo joyfully. ‘No. He had not when I departed; but that was nine days ago,’ answered Glorfindel.” [10, p.204]

Кольца Власти давали своим владельцам мощные магические способности, возможность воздействовать на волю народов. На людей же Кольца оказывали особое влияние – их жизнь длилась гораздо дольше, но в конце концов становилась невыносимой, и они превращались в призраков. В этом очевидна ирония автора, который высмеивает весь род человеческий, слабовольный, тщеславный, стремящийся к власти.

“Nine he (The Dark Lord) gave to Mortal Men, proud and great, and so ensnared them. Long ago they fell under the dominion of the One, and they became Ringwraiths, shadows under his great Shadow, his most terrible servants. Long ago. It is many a year since the Nine walked abroad.” [10, p.50]

Девять величественных, гордых королей прошлого один за другим подпадают под власть Саурона и Кольца Всевластья:

“There were Nine Riders at the water’s edge below, and Frodo’s spirit quailed before the threat of their uplifted faces.” [10, p.208]

“Yes, I knew of them. Indeed I spoke of them once to you; for the Black Riders are the Ringwraiths, the Nine Servants of the Lord of the Rings. But I did not know that they had arisen again or I should have fled with you at once. I heard news of them only after I

left you in June; but that story must wait. For the moment we have been saved from disaster, by Aragorn.” [10, p.214]

В романе описывается и Братство Кольца, состоящее из 9 хранителей Кольца Всевластья. Все они добровольно соглашаются помочь Фродо отнести Кольцо к Роковой Горе и отправляются в путешествие по Средиземью:

“The Company of the Ring shall be Nine; and the Nine Walkers shall be set against the Nine Riders that are evil. With you and your faithful servant, Gandalf will go; for this shall be his great task, and maybe the end of his labours. For the rest, they shall represent the other Free Peoples of the World; Elves, Dwarves, and Men. Legolas shall be for the Elves; and Gimli son of Gloin for the Dwarves. They are willing to go at least to the passes of the Mountains, and maybe beyond. For men you shall have Aragorn son of Arathorn, for the Ring of Isildur concerns him closely.” [10, p.268]

“I am one of the Nine Companions who set out with Mithrandir from Imladris, said Legolas and with this Dwarf, my friend, I came with the Lord Aragorn. But now we wish to see our friends. Meriadoc and Peregrin, who are in your keeping, we are told.” [11, p.854]

Что касается следующего образа в северной мифологии, Орлов, то в ней они олицетворяли власть, благородство, силу и мощь, являясь символом царственности и величия. Они нашли свое место и в произведениях Толкина, в [легендариуме](#) которого это большие и благородные птицы. Орлы помогали [эльфам](#) и [людям](#), играя важную роль в возвращении сокровищ гномов, избавляя их от гибели в пожаре. Орлы спасли всех в [Битве Пяти Воинств](#): они прилетели и оказали решающую поддержку. Во время [Войны Кольца](#) орлы освободили Гэндальфа, участвовали в [битве возле Черных Врат](#), сражаясь с [назгулами](#), спасли [Фродо](#) и [Сэма](#). Орлы Толкина были достаточно большими, чтобы унести человека или даже [гнома](#) вместе с [хоббитом](#). Величайший из Орлов имел размах крыльев в 180 футов. Они говорили, как на языках людей, так и на языках эльфов. По-видимому, орлы из произведений Толкина были бессмертны и использовались как средство

неожиданного спасения попавших в беду героев, аналог античного приёма deus ex machina (в современной литературе это выражение употребляется для указания на неожиданное разрешение трудной ситуации). Можно сказать, что вмешательство Гиганских Орлов отчасти решило судьбу Средиземья.

“Eagles are not kindly birds. Some are cowardly and cruel. But the ancient race of the northern mountains were the greatest of all birds; they were proud and strong and noble hearted.” [8, p.97]

Одним из наиболее ярких в северной мифологии является мотив краденого золота. В повести «Хоббит, или Туда и Обратно» драконы также крадут золото и драгоценные камни у людей, эльфов и гномов:

“Dragons steal gold and jewels, you know, from men and Elves and dwarves, wherever they can find them; and they guard their plunder as long as they live, which is practically forever, unless they are killed, and never enjoy a brass ring of it. Indeed they hardly know a good bit of work from a bad, though they usually have a good notion of the current market value; and they can't make a thing for themselves, not even mend a little loose scale of their armour. There were lots of dragons in the North in those days, and gold was probably getting scarce up there, with the dwarves flying south or getting killed, and all the general waste and destruction that dragons make going from bad to worse” [8, p.23].

“There were bones on the floor and a nasty smell was in the air; but there was a good deal of food jumbled carelessly on shelves and on the ground, among an untidy litter of plunder, of all sorts from brass buttons to pots full of gold coins standing in a corner. There were lots of clothes, too, hanging on the walls, too small for trolls, I am afraid they belonged to victims, and among them were several swords of various makes, shapes, and sizes. Two caught their eyes particularly, because of their beautiful scabbards and jewelled hilts.” [8, p.41]

“Consequently Thorin was angry at their treatment of him, when they took their spell off him and he came to his senses; and also he was determined that no word of gold or jewels should be dragged out of him.” [8, p.155]

“There he lay, a vast red-golden dragon, fast asleep; thrumming came from his jaws and nostrils, and wisps of smoke, but his fires were low in slumber. Beneath him, under all his limbs and his huge coiled tail, and about him on all sides stretching away across the unseen floors, lay countless piles of precious things, gold wrought and unwrought, gems and jewels, and silver red-stained in the ruddy light.” [8, p.198]

Как бы парадоксально это не звучало, но реальность в повести «Хоббит, или Туда и Обратно» и в романе «Властелин Колец» представляют вымышленные существа – хоббиты. Слово *hobbit*, по словам самого Толкина, происходит от соединения англосаксонских слов «*hol*» и «*bytla*»:

англ.-сакс. *hol* = англ. *hole* – «нора»англ.-сакс. *bytla* = англ. *builder* – «строитель»Таким образом, *hol-bytlar* = *hole-builder* – «строитель нор», а образованное слово *hobbit* не имеет аналогов в мировой культуре и литературе.

Толкин описывает хоббитов как маленьких людей, меньшего роста, чем даже длиннородые гномы, они могут быстро и бесшумно исчезать, когда встречаются с огромными и глупыми людьми, топчущими как слоны:

“I suppose hobbits need some description nowadays, since they have become rare and shy of the Big People, as they call us. They are (or were) a little people, about half our height, and smaller than the bearded Dwarves. Hobbits have no beards. There is little or no magic about them, except the ordinary everyday sort which helps them to disappear quietly and quickly when large stupid folk like you and me come blundering along, making a noise like elephants which they can hear a mile off.” [8, p.4]

“Hobbits are an unobtrusive but very ancient people, more numerous formerly than they are today; <...>. They do not and did not understand or like machines more complicated than a forge-bellows, a water-mill, or a hand-loom, though they were skilful with tools. Even in ancient days they were, as a rule, shy of ‘the Big Folk’, as they call us, and now they avoid us with dismay and are becoming hard to find.” [10, p.1]

“They are quick of hearing and sharp-eyed, and though they are inclined to be fat and do not hurry unnecessarily, they are nonetheless nimble and deft in their movements. They possessed from the first the art of disappearing swiftly and silently, <...>.” [10, p.1]

“Their faces were as a rule good-natured rather than beautiful, broad, bright-eyed, red-checked, with mouths apt to laughter, and to eating and drinking.” [10, p.2]

“They were, if it came to it, difficult to daunt or to kill; and they were, perhaps, so unwearyingly fond of good things not least because they could, they put to it, do without them, and could survive rough handling by grief, foe, or weather in a way that astonished those who did not know them well and looked no further than their bellies and their well-fed faces.” [10, p.5-6]

Описывая хоббитов, Толкин сравнивает их не только с гномами, подчеркивая их мифологическую сущность, но и с людьми, показывая вполне реальную основу этого народца:

“For they are a little people, smaller than Dwarves: less stout and stocky, that is, even when they are not actually much shorter. Their height is variable, ranging between two and four feet of our measure. They seldom now reach three feet; but they have dwindled, they say, and in ancient days they were taller.” [10, p.1]

В описаниях хоббитов можно найти черты, присущие людям. Это склонность к полноте, предпочтение определенных ярких цветов в одежде, (причем желтый и зеленый хоббиты любят больше других), наличие вредных привычек, таких как, например, пристрастие к курению:

“They dressed in bright colours, being notably fond of yellow and green <...>.” [10, p.2]

“And laugh they did, and eat, and drink <...>.” [10, p.2]

“There is another astonishing thing about Hobbits of old that must be mentioned, an astonished habit: they imbibed or inhaled, through pipes of clay or wood, the smoke of the burning leaves of a herb, which they called pipe-weed or leaf, a variety probably Nicotiana.” [10, p.7-8]

“They are inclined to be fat <...>.” [10, p.1]

Толкин открыто говорит о родстве людей и хоббитов, гораздо более близком, чем с эльфами и гномами, настаивая на том, что все сведения об этой связи давно канули в лету, а так как ничего не сохранилось, то обратное доказать невозможно, и это лишь усиливает ощущение реальности:

“It is plain indeed that in spite of later estrangement Hobbits are relatives of ours: far nearer to us than Elves, or even than Dwarves. Of old they spoke the language of Men, after their own fashion, and liked and disliked much the same things as Men did. But what exactly our relationship is can no longer be discovered. The beginning of Hobbits lies far back in the Elder Days that are now lost and forgotten.” [10, p.2]

Правда, можно найти и немало отличий хоббитов от людей:

“<...> they seldom wore shoes, since their feet had though leathery soles and were clad in a thick curling hair, much like the hair of their heads, which was commonly brown.” [10, p.2]

“At no time had Hobbits of any kinds warlike, and they had never fought among themselves.” [10, p.5]

При написании романа «Властелин Колец» задача автора осложнилась тем, что он стремился не просто создать новый занимательный сюжет. Он был намерен интегрировать в него историю повести «Хоббит, или Туда и Обратно» и всех его персонажей, а также дать более глубокое объяснение всем происходящим событиям.

Именно огромный корпус легенд, как выдуманных Толкиным, так и настоящих, придает «Властелину Колец» ту глубину и достоверность, которая разительно отличает роман от других подобных историй. Здесь постоянно встречаются упоминания различных персонажей ранней истории Средиземья:

“Elrond of Rivendell is of that Kin. For of Beren and Luthien was born Dior Thingol’s heir; and of him Elwing the White whom Eärendil wedded, he that sailed his ship out of the mists of the world into the seas of heaven with the Silmaril upon his brow. And of Eärendil came the Kings of Numenor, that is Westernesse.”
[10, p.189-190]

“<...> Beren now, he never thought he was going to get that Silmaril from the Iron Crown in Thangorodrim, and yet he did, and that was a worse place and a blacker danger than ours. But that’s a long tale, of course, and goes on past the happiness and into grief and beyond it, and the Silmaril went on and came to Eärendil.” [11, p.696]

Еще более достоверной картину делают эпизоды, в которых главные персонажи приводят отрывки из поэм, посвященных подвигам героев, или просто упоминают этих героев:

“Gil-galad an Elven-king.

Of him the harpers sadly sing:

the last whose realm was fair and free

between the Mountains and the Sea.” [31, p.181]

“As Beren looked into her eyes

Within the shadows of her hair,

The trembling starlight of the skies

He saw there mirrored shimmering.

Tinúviel the elven-fair,

Immortal maiden elven-wise,

About him cast her shadowy hair

And arms like silver glimmering.” [10, p.188]

“In those last days the hobbits sat together in the evening in the Hall of Fire, and there among many tales they heard told in full the lay of Beren and Lúthien and the winning of the Great Jewel.” [10, p.270]

“But if you take it freely, I will say that your choice is right; and though all the mighty Elf-friends of old, Hador, and Húrin, and Túrin, and Beren himself were assembled together your seat should be among them.” [10, p.264]

Реальности происходящего способствуют также некоторые детали, упоминаемые персонажами, но вопреки законам жанра нигде больше не всплывающие. Так, Арагорн в трактире «Резвый Пони» в Брыле говорит, что хозяин и не подозревает, какие жуткие создания живут в одном дне ходьбы от его дома:

“Strider’ I am to one fat man who lives within a day’s march of foes that would freeze his heart, or lay his little town in ruin, if he were not guarded ceaselessly.” [10, p.242]

Арагорн при неудачной попытке перевалить через гору Карадрас вновь говорит о том, что в мире существует множество злых и опасных существ, не терпящих

двуногих, и, хотя они не имеют отношения к Саурону, тем не менее, преследуют свои коварные цели:

“I do call it the wind,” said Aragorn. ‘But that does not make what you say untrue. There are many evil and unfriendly things in the world that have little love for those that go on two legs, and yet are not in league with Sauron, but have purposes of their own. Some have been in this world longer than be.” [10, p.282]

Гэндальф, рассказывая о том, как он выжил, сражаясь с Барлагом, упоминает о безымянных существах, настолько древних, что никто даже не знает, как их называть. И даже Саурон их не знает :

“Far, far below the deepest delving of the Dwarves, the world is gnawed by nameless things. Even Sauron knows them not. They are older than he.” [11, p.490]

Гэндальф вспоминает былые времена, старых врагов, не уточняя, о ком именно он говорит, аргументируя это тем, что *«мы не в ответе за все Эпохи»* и полагая, что собеседники понимают, о чем идет речь:

“Other evils there are that may come; for Sauron is himself but a servant or emissary. Yet it is not our part to master all the tides of the world, but to do what is in us for the succor of those years wherein we are set, uprooting the evil in the fields that we know, so that those who live after may have clean earth to till. What weather they shall have is not ours to rule.” [11, p.861]

Все это как бы призвано дать понять, что нам уже никогда не узнать, о каких именно злых существах идет речь. Остается лишь принять эту данность как должное, поэтому и создается впечатление полной реальности происходящего.

Свое место в романе и здесь нашел уже упомянутый выше приём *«deus ex machine»* (вмешательство свыше, спасающее героев от гибели). Этот прием неоднократно меняет сюжеты произведения. Для своих персонажей Толкин находит выход даже из самых, казалось бы, безвыходных ситуаций:

“Then Gandalf climbed to the top of his tree. The sudden splendor flashed from his wand like lightning, as he got ready to spring down from on high right among the spears of the goblins. That would have been the end of him, though he would probably have killed many of them as he came hurtling down like a thunderbolt. But he never leaped.

Just at the moment the Lord of the Eagles swept down from above, seized him in his talons, and was gone.” [30, p.99]

“There suddenly upon a ridge appeared a rider, clad in white, shining in the rising sun. Over the low hills the horns were sounding <...>.

‘Behold the White Rider!’ cried Aragorn. “Gandalf is come again!’

‘Mithrandir, Mithrandir!’ said Legolas, “This is wizardry indeed! Come! I would look on this forest, ere the spell changes.’ <...>.

The White Rider was upon them, and the terror of his coming filled the enemy with madness. The wild men fell on their faces before him. The Orcs reeled and screamed and cast aside both sword and spear. Like a black smoke driven by a mounting wind they fled. Wailing they passed under the waiting shadow of the trees; and from that shadow none ever came again.” [32, p.527-529]

“Blackness and stench and crushing pain came upon Pippin, and his mind fell away into a great darkness.

‘So it ends as I guessed it would,’ his thought said, even as it fluttered away; and it laughed a little within him ere it fled, almost gay it seemed to be casting off at last all doubt and care and fear. And then even as it winged away into forgetfulness it heard voices, and they seemed to be crying in some forgotten world above:

‘The Eagles are coming! The Eagles are coming!’ [33, p.874]

Итак, нами были рассмотрены некоторые примеры заимствований Дж.Р.Р. Толкиным мотивов северной мифологии. При этом мы попытались проанализировать также особенности и способы представления реальности в повести «Хоббит, или Туда и Обратно» и в романе «Властелин Колец».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Стеблин-Каменский, М. И. Исландские саги / М. И. Стеблин-Каменский. – М. : АСТ МОСКВА, 2009. – 863 с.

- 2 Токарев, С. А. Мифы народов мира: энциклопедия в 2 т. Т.2: К-Я / С. А. Токарев. - М. : Большая Рос. энцикл., 1998. – 720 с.
- 3 Королев, К. М. Скандинавская мифология. Энциклопедия / К. М. Королев. – М. : Локид-Пресс, 2007. – 585 с.
- 4 Шеллинг, В. Ф. Философия искусства / В. Ф. Шеллинг. – Спб. : Наука, 1998. – 520 с.
- 5 Письма Дж. Р. Р. Толкина / Под ред. Х. Карпентера при участии К. Толкина; пер. С. Лихачевой; под ред. А. Хромовой и С. Таскаевой. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2004. – 404 с.
- 6 Шиппи, Т. А. Дорога в Средиземье / Т. А. Шиппи. – Спб. : Лимбус Пресс, 2003. – 359 с.
- 7 Королев, К. М. Толкин и его мир. Энциклопедия / К. М. Королев. – М. : Локид-Пресс, 2005. – 496 с.
- 8 Tolkien, J. R. R. The Hobbit, or, There and back again / HarperCollins Publishers: London, 2012. – 300 p.
- 9 «The Letters of J.R.R. Tolkien» ed. by H. Carpenter; 1995, HarperCollins Publishers; № 297 Drafts for a letter to ‘Mr Rang’.- p.382
- 10 Tolkien J. R. R. The Lord of the Rings (Part 1): The Fellowship of the Ring / HarperCollins Publishers: London, 2011. – 398 p.
- 11 Tolkien J. R. R. The Lord of the Rings (Part 3): The Return of the King / HarperCollins Publishers: London, 2011. – 412 p.

Глава 9 Лингвопрагматическое варьирование современного англоязычного учебного дискурса

© Е.В. Турлова

Настоящее исследование посвящено исследованию лингвопрагматических параметров современного англоязычного учебного дискурса, поскольку именно этот

тип институционального дискурса задает вектор развития иноязычному образовательному пространству в целом, а также позволяет решать частные лингводидактические задачи, а именно создать и внедрять в практику преподавания современные учебные материалы для обучения английскому языку.

В XXI веке с усилением глобализации и интернационализации, что является прямым следствием развития и использования Интернета и Всемирной паутины, мы наблюдаем рост присутствия на российском рынке аутентичных учебных материалов, используемых в учебном процессе, больше, чем когда-либо прежде. Учитывая динамические изменения, наблюдаемые во многих сферах современного общества, необходимо учитывать тенденции развития обучения языку, в частности английскому как иностранному языку (EFL), поскольку владение иностранным языком считается одной из наиболее важных составляющих образования в современном мире. Поэтому становится понятным значительное увеличение интереса и «спроса» на современные учебные материалы, поскольку именно с их помощью поэтапно формируется иноязычная компетенция.

Английский язык по праву считается языком международного общения в связи с вступлением России в международное сообщество, расширением образовательного пространства, вступлением в Болонский процесс, межнационального и межкультурного общения с помощью телекоммуникационных и виртуальных (в сети INTERNET) связей. С учетом этих обстоятельств знание английского языка приобретает особую актуальность и важность для успешного общения в международных масштабах.

Рынок современной англоязычной учебной печатной продукции изобилует разнообразными изданиями зарубежных авторов в связи с тем, что именно эти учебные и методические комплексы обладают очевидными преимуществами, как то: аутентичностью учебных текстов, наличием эффективного вспомогательного сопровождения (аудио- и видеоматериалы), яркими иллюстрациями, тематическими глоссариями, комментариями и ссылками лингвострановедческого характера, онлайн сопровождением и программным обеспечением, способным мотивировать, организовывать учебную и познавательную деятельность обучающихся. Указание

на степень сложности языковых материалов пособий и учебных материалов, а также учет уровня языковой подготовки студентов или учащихся, которым адресованы эти учебные материалы, являются значимыми факторами при выборе того или иного учебно-методического комплекса.

Еще одним немаловажным параметром при выборе учебного комплекса является его наименование, поскольку именно оно не только отражает авторскую интерпретацию целей и задач, поставленных обучающимся, но и ориентирует в обширном потоке печатной учебной продукции. Опыт использования англоязычных учебно-методических пособий в практике преподавания английского языка показывает, что мотивация обучаемых и эффективность учебного процесса во многом определяются названием того или иного учебного издания. С помощью корректно сформулированного названия или заголовочного комплекса можно привлечь, заинтересовать потенциального «пользователя». Именно название помогает адекватно соотнести цель данного учебного издания с аудиторией, на которую оно рассчитано, а также уточнить уровень сложности представленного в пособии языкового материала.

В течение последнего десятилетия номинативная парадигма кино и медиа дискурса была объектом исследования лингвистов, рассматривающих специфику языкового выражения названий газетных заголовков и кинофильмов [6], [19]. Однако, насколько нам известно, названия англоязычных учебно-методических материалов еще не были исследованы в терминах лингвопрагматических параметров. Учитывая это обстоятельство, представляется целесообразным провести исследование лингвопрагматических параметров названий учебно-методических материалов на английском языке, которые пользуются особым спросом у потребителей специальной учебной литературы на современном российском рынке образовательных услуг.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые предпринимается попытка комплексного анализа особенностей лингвопрагматических характеристик номинативной парадигмы современного англоязычного учебного дискурса, содержится системное описание их

функциональной парадигмы номинативных комплексов, оформляющих англоязычные учебные материалы, исследуется структурная и смысловая организация названий как малоформатных текстов в аспекте реализации их прагматического потенциала.

Методологической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых, специализирующихся в области теории дискурса (В.И. Карасик, О.В. Александрова, И.Н. Борисова, Болдырев Н.Н., И.М. Кобозева, М.Я. Дымарский, Е.С. Кубрякова, Т. van Dijk, Ch.Fillmore), прагмалингвистики (В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова, Л.Н. Мурзин, А.Е. Супрун, И.П. Сусов), теории вторичных текстов (М.В. Вербицкая, С.В. Ионова, В.В. Красных, Т.Б. Стариннова) и теории рекламы (А.М. Горлатов, И.В. Грилихес, М.Н. Дымшиц, Е.С. Кара-Мурза, Н.Н. Кохтев, G.E. Belch, E. Clark, Ch. Edwards, G. Leech).

Обзор научно-лингвистической литературы по проблематике номинативных комплексов, формирующих заглавия в различных типах дискурсивного пространства, обнаруживает примеры разнообразных толкований заглавий (И.Р. Гальперин, И.В. Арнольд, В.А. Кухаренко, З.Я. Тураева, А.А. Залевская, Е.С. Кубрякова). Исследователи предлагают описания эволюции заголовка (В.А. Кухаренко), классифицируют заголовки по функциям (В.А. Кухаренко, Л.Б. Бойко, С.А. Сандажиева), отдельно рассматривают проблему нулевого заглавия (В.А. Лукин, Н.А. Фатеева). В рамках современной когнитивно-дискурсивной парадигмы знаний предлагаются различные системы фреймового анализа заголовка (Ю.Ф. Сухомлещенко, А.А. Харьковская). При всем многообразии позиций обращает на себя внимание то, что исследователей объединяет стремление раскрыть взаимодействие лингвистических маркеров в пределах малоформатных текстов названий, чем можно объяснить попытки изучения названия как самостоятельного лингвистически организованного номинативного комплекса, обладающего набором только ему присущих параметров. Однако объективно название отражает концептуально важные свойства соотносимого с ним текста, поэтому более убедительны доводы ученых, которые, признавая относительную самостоятельность названий, стремятся найти их эксплицитные или имплицитные связи с

референтными объектами. В нашем случае таким объектом можно признать текст учебного пособия, ориентированного на обучение различным видам речевой деятельности на английском языке.

Проникновение в особенности действия механизма языковой номинации в малоформатных текстах названий англоязычных учебно-методических материалов представляется особенно *актуальным* в период активного использования данных учебно-методических комплексов в учебной практике российских учебных заведений.

Фактическим материалом исследования послужили названия зарубежных изданий учебно-методических материалов, отобранных методом сплошной выборки из 30 информационно-рекламных каталогов ведущих британских и американских издательств: Cambridge University Press, Oxford University Press, Macmillan, Heinemann и др. (см. список источников выборки).

Изучение лингвопрагматических параметров функционирования единиц, составляющих номинативную парадигму современного англоязычного учебного дискурса, осуществляется с учетом существенного фактора, стимулирующим интеграцию научных подходов в области прагмалингвистики, социолингвистики и когнитивной лингвистики. Применение такого интегрированного подхода способствует формированию более широкого круга междисциплинарных связей, способствующих изучению учебного текста и дискурса.

Учебный текст и дискурс являются пограничными феноменами, объединяющими в себе разнознаковые элементы. В связи с этим представляется целесообразным кратко осветить историю становления междисциплинарного подхода к изучению языковых единиц, в рамках которого исследования базируются на совокупных данных различных научных школ и направлений современной науки о языке.

Начало семидесятых годов прошлого столетия по праву можно считать периодом становления и развития междисциплинарной науки. Именно в тот период активно развивалась когнитивистика как отдельное научное направление. В рамках этого направления исследовались важные и исключительно сложные феномены -

ментальные процессы. Представителями этого направления Е.С. Кубряковой, В.З. Демьянковым, О.В. Александровой, Н.Н. Болдыревым, И.М. Кобозевой [15], [10], [1], [3], [14] и другими учеными, были сделаны существенные выводы о языке как механизме, с помощью которого говорящий интерпретирует окружающую его действительность. Качественно иной принцип был положен в основу исследований в рамках когнитивной лингвистики, поскольку природа и функции языка представлялись через призму ментальным процессов и механизмов, актуализирующих существенные концептуальные признаки изучаемых единиц. Важным в отношении нашего исследования является то обстоятельство, что когнитивно-дискурсивная парадигма позволила рассматривать процесс формирования и обретения знаний в контексте, включая целый спектр экстралингвистических данных, социокультурных, собственно лингвистических, психологических. Интерпретации мира, культуры, языка предполагает использование помимо собственно языковых умений и навыков, умение извлекать хранящуюся в памяти информацию, соотносить ее с уже имеющейся, анализировать, планировать, управлять познавательным процессом, т.е. формировать и управлять познавательным дискурсом.

Таким образом, междисциплинарный подход позволяет проводить исследования текста и дискурса, используя знания и опыт, накопленные в области лингвопрагматики, функциональной лингвистики, когнитивной лингвистики, искусственного интеллекта и социальных наук. В рамках нашего исследования указанный подход является методологической базой анализа типологических характеристик учебного дискурса, в рамках которого рассматриваются названия англоязычных учебно-методических материалов.

Представляется возможным соотнести проблему названия учебных материалов и самого учебника с проблемой текста и номинации текста, текста и дискурса. Для того чтобы определить статус названий англоязычных учебно-методических материалов представляется целесообразным обобщить сведения о таких концептуально важных для нашего исследования понятиях, как *текст* и *дискурс*.

Существует множество работ, посвященных дихотомии дискурс – текст, этой проблемой занимались такие ученые, как Ю.Е. Прохоров, В.З. Демьянков, В.Е. Чернявская и др. [20], [10], [23].

С точки зрения когнитивной лингвистики дискурс определяется как когнитивная деятельность, текст же – результат данной деятельности. Принимая во внимание данный подход, тексты названий англоязычных учебно-методических материалов должны рассматриваться как законченная данность, а учебный дискурс – как процесс создания данных текстов, со всеми их отличительными особенностями.

Проанализировав работы посвященные соотношению дискурса и текста, приведем их основные отличительные черты:

1) дискурс рассматривается как смысловое единство, преимущественно в устной форме, текст же обладает формальной грамматической связностью, правильной оформленностью, как правило, в письменной форме;

2) дискурс – связное непрерывное целое, имеющее прагматическую направленность. Текст – языковая последовательность, без учета экстралингвистических факторов.

Понятию *дискурс* посвящено достаточное количество исследований, ученые трактуют его в различных научных системах. Именно поэтому не существует общепринятой дефиниции дискурса.

Развитие методологически ориентированного направления появилось множество трактовок и интерпретаций понятия *дискурс*. Представляется возможным выделить три основные модели, различающиеся формальными и содержательными параметрами. Каждое из указанных направлений можно соотнести с соответствующими национальными традициями и вкладами конкретных авторов.

Представителями первого направления являются ученые, выдвигающие формально-структурные параметры в качестве основополагающих для определения понятия *дискурс*. Определяющим является положение о *дискурсе* как «тексте в его текстовой данности» [9], [17], [21]. Позднее представители этого направления отмечали, что дискурс есть не только текстовая данность, но и «системные

языковые структуры целого текста». А также «речемыслительный процесс, приводящий к образованию структуры» [4, с.154], [5, с. 1].

Прагмалингвистическая модель *дискурса* опирается на тезис о природе коммуникации, состоящей из коммуникативных шагов и речевых актов [7], [10], [14]. На материале текстов разных регистров были проанализированы речевые акты, которые послужили отличной от других текстов единицей дискурсивного анализа. Так удалось выделить дискурсивные маркеры, актуализирующие существенные характеристики текстов различных функциональных регистров.

Проблему определения *дискурса* в зарубежной и отечественной лингвистике освещает в своей работе В.И. Карасик («Языковой круг: личность, концепты, дискурс»), где приводится множество различных точек зрения на содержание самого понятия дискурса и его типов [12, с. 226-355].

Дискурс как «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве» рассматривают известные отечественные языковеды В.Е.Чернявская и Н.К.Данилова. При этом опираясь на различные понимания дискурса в отечественном и зарубежном языкознании, ученые сводят их к двум типам: «конкретное»; и «совокупность тематически соотнесенных текстов». Когнитивная структура дискурса объединяет в себе три параметра - обобщенная модель референтной ситуации, репрезентация знаний о социальном контексте и лингвистические знания [23, с. 14, 16], [8, с. 46].

Обобщая различные трактовки понятия *дискурс* в отечественном и зарубежном языкознании, представляется возможным выделить основные параметры, указывающие на существенные признаки, составляющие данный феномен:

- формальная интерпретация понятия дискурс предполагает понимание его как *образования выше уровня предложения*;
- функциональная интерпретация опирается на толкование языка во всех его разновидностях и в *рамках различных функциональных регистров*;

- контекстуализованная интерпретация, где дискурс трактуется как целостный механизм функционально организованных, *контекстно ориентированных единиц* употребления языка.

Наиболее стройной и актуальной для нашего исследования является концепция «дискурса» Н.Д. Арутюновой, которая в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» определяет дискурс как «связанный текст в совокупности с экстралингвистическими - прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая, как целенаправленное, социальное действие». Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» (в связи с этим термин «дискурс» не применим к древним текстам, связи которых с действительностью не восстанавливаются непосредственно) [2, с. 136 - 137]. С другой стороны, реальная практика современного (с середины 1970-х годов) дискурсивного анализа сопряжена с исследованием закономерностей движения информации в рамках коммуникативной ситуации. С позиции 80-90 годов дискурс – это сложное коммуникативное явление, объединяющее наряду с самим текстом, паралингвистические средства и экстралингвистические факторы, необходимые для понимания речевого сообщения.

Анализ дискурса – это междисциплинарная область знания, находящаяся на стыке лингвистических, социологических и философских наук. В.И. Карасик приходит к выводу, что дискурс представляет собой явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом, с другой [12, с. 232].

Исходя из вышеизложенного, в нашей работе под дискурсом понимается «связанный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное, социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизм их создания (когнитивных процессах)» [2, с. 136-137].

В.И. Карасик в работе «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» говорит о вероятности существования двух форм институционального дискурса: мягкой и

жесткой. Структура мягкого дискурса вариативна (например, врач-пациент), жесткого же - четко клиширована (военный парад, служба в церкви, вручение награды). Бытовое общение генетически заложено, оно содержит формы статусно-ориентированного дискурса, но в свернутой форме [12]. Также существуют различные типологии и классификации дискурсов. Так, В.И. Карасик выделяет личностно-ориентированный и статусно-ориентированный дискурс.

Таким образом, *дискурс* в большей части приведенных определений представляет собой смысловое и тематическое единство, а *текст* обладает такими имманентными свойствами, как когерентность, формальная грамматическая связность, относительная законченность, оформленность, и, как правило, письменной формой репрезентации. В аспекте нашего исследования наиболее существенным представляется тот факт, что дискурс является связным единством, имеющим определенную прагматическую направленность. Текст же, в свою очередь, можно считать последовательностью языковых знаков, представленных в устной или письменной форме, объединенным каким-либо тематическим единством, однако без учета социального и психологического контекста, а также разнообразных экстралингвистических факторов и паралингвистических средств коммуникации.

Когнитивный подход к исследованию языковых единиц определяет *дискурс* как процессом, а текст – результат когнитивной деятельности индивидуума. Так, представляется возможным рассматривать тексты названий англоязычных учебно-методических материалов как готовую данность, изучаемую в своей завершенности, конечности, а учебный дискурс - процесс создания текстов, имеющий свои, отличные от других видов дискурса, параметры функционирования.

Поскольку объектом нашего исследования является учебный дискурс обратимся к определению учебного текста и дискурса. В отечественном и зарубежном языкознании изучение иноязычного учебного дискурса ограничивалось определением статуса учебного текста как речевого произведения, организованного в дидактических целях в смылосодержательном, стилевом и композиционном отношениях. «Учебный текст является частью совокупной информации учебника и

предназначен для управляемого становления текстовой деятельности, на основе которой дается система знаний по специальной дисциплине, прививаются необходимые умения и навыки людям определенной группы на конкретном этапе обучения» [13, с. 37].

Приведенные положения дают основание рассматривать текст учебника, а также других учебных материалов как разновидность дискурса, а именно - учебного дискурса, «протекающего в контексте академического общения» [11, с. 105].

Представляется необходимым описать структуру письменного учебного дискурса современных аутентичных учебно-методических материалов по английскому языку. На наш взгляд в структуре англоязычного учебного дискурса можно выделить несколько составляющих. Первое - компоненты содержания обучения, т.е. все коммуникативные сигналы и факты культуры изучаемого языка, а также вербальные тексты и графическую информацию (рисунки, фотографии, схемы, диаграммы, символы). С точки зрения функциональных жанров такие речевые образцы, как художественное произведение, рекламный проспект, газетная статья, меню, интервью из журнала, статистический обзор, песня, географическая карта, расписание поездов, объявление, кулинарный рецепт и т.д., которые отражают типологические черты разнообразных жанров и стилей, демонстрируя, какими стратегическими средствами располагает язык для реализации необходимых коммуникативных задач в различных сферах общественной деятельности. В то же время в качестве компонентов содержания обучения разнообразные текстовые образцы включаются в сложную модель реализации учебного процесса, направленного на достижение практических, воспитательных, образовательных и развивающих целей. Аутентичному учебному дискурсу, таким образом, присуще свойство интертекстуальности. По своей сути, текстотека современных учебников образует интертекстуальное поле, состоящее из множества вербальных текстов и знаков других семиотических систем. Специфика аутентичного учебного текста состоит в том, что он отсылает адресата к дискурсу-первоисточнику, представленному текстами научного, газетно-публицистического, официально-делового стиля и далее, уже через него - к тому или иному референту [13, с. 24].

Учебный дискурс интертекстуален, он объединяет в себе единицы различных функциональных жанров и регистров. Этот факт находит свое отражение в названии учебно-методических материалов:

Play Games with English, C. Crander, Macmillan Heinemann, 2015;

Success, M. Walker, Longman ELT, 2016;

Speaking Clearly, G. Gilbert, Cambridge, 2013;

Nitty Gritty Grammar, A. Young, Cambridge, 2013;

What's It Like? J. Collie, Cambridge, 2012;

We're Kids in Britain, G. Ellis, Longman ELT, 2014;

Grammar is Great! P L. Nelson, Macmillan, 2014.

Так представляется возможным включить текст названия англоязычных учебно-методических материалов в пространство англоязычного учебно-рекламного типа дискурса, где названия будут частью учебного дискурсивного пространства. Ярко выраженный прагматический потенциал компенсирует ограниченный объем названий учебно-методических материалов. Системные характеристики такого типа текстов обнаруживаются на уровне формально-структурной организации, а также средств паралингвистики. Такие виды малоформатных текстов, как деловые письма, законодательные акты, некоторые официальные документы имеют строго определенную структуру и характеризуются отсутствием вариативности формальных элементов. Наиболее вариативной частью исследуемого типа тестов является паралингвистический компонент – фото, таблицы, символы, схемы, картинки т.п. Вышеназванные иконические средства органически связаны с вербальной составляющей МФТ, поскольку содержат, как правило, существенную часть информации и служат опорой для адекватного декодирования МФТ в целом.

Характеризуя функциональную парадигму МФТ названий англоязычных учебно-методических материалов, представляется необходимым говорить о следующих основных функциях, которые выделяют отечественные и зарубежные исследователи (таблица 1).

Таблица 1 – Функции МФТ названий англоязычных учебно-методических материалов

Функция	Описание	Пример
1	2	3
номинативная функция	<p>- реализует способность назвать текст, а для учебно-методических изданий характеризует его методическую направленность, лингвокультурологический потенциал;</p> <p>- организует концептуальное пространство англоязычного учебного дискурса.</p>	<p><i>Crosscurrents</i>, M. Ong, Longman ELTC, 2009;</p> <p><i>Winner 4</i>, E. Amos, Longman ELTC, 2010;</p> <p><i>Picture Dictionary</i>, A. Wright, Longman ELTC, 2012;</p> <p><i>Opportunities Pre-Intermediate</i>, M. Harris, Longman ELTC, 2016;</p> <p><i>Opportunities Intermediate</i>, M. Harris, Longman ELTC, 2008;</p> <p><i>Reward Intermediate</i>, S. Greenall, Macmillan ELTC, 2014.</p>
информативная функция	<p>- обеспечить понимание цели и задач учебного пособия для реципиента;</p> <p>- раскрывает содержательный план учебного дискурса, представляет кратко весь учебный курс.</p>	<p><i>Fast Track to FCE</i>, A. Stanton, Longman ELTC, 2016;</p> <p><i>Cutting Edge</i>, S. Cunningham, Longman ELTC, 2009;</p> <p><i>Practice Tests Plus</i>, Longman ELTC, 2014;</p> <p><i>Across Cultures</i>, E. Sharman, Longman.</p>

Продолжение таблицы 1

Функция	Описание	Пример
1	2	3
		ELTC, 2009; <i>Grammarway 1</i> , J. Dooley, Express-Publishing ELTC, 2014
интегративная функция	- обеспечивает интеграцию частей учебных курсов, нейтрализует автосемантию и выстраивает общую линию учебных материалов.	<i>Cambridge Young Learners English Tests. Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations, Cambridge University Press ELTC 2013: 11; Cambridge Preliminary English Tests 2 and 3. Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations, Cambridge University Press ELTC 2013: 11; Cambridge Key English Tests 1 and 2. Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations, Cambridge University Press ELTC 2013: 11; Cambridge First Certificate in English 3, 4.</i>

Продолжение таблицы 1

Функция	Описание	Пример
1	2	3
		<i>Examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations, Cambridge University Press 2013: 11.</i>
рекламная функция	- реализуется за счет прагматической направленности элементов текста названия.	<i>Fanfare. Beginner. Class Book 1. M McHugh, Oxford University Press ELTC 2015: 5;</i> <i>Cool! Beginner. Course Book 3. J. Holderness, Oxford University Press ELTC 2015: 3;</i> <i>Smart. Pre-Intermediate. Student's Book. M. Vince, Macmillan ELTC 2012; 11.</i>

Разграничение понятий рекламного текста и названия нашло достаточно детальное толкование в исследованиях отечественных ученых-лингвистов, где рассматривались основные параметры рекламных и коммерческих номинаций [18, с. 90]. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что тексты номинаций, с которыми соотносятся исследуемые нами названия, трактуются в терминах рекламного дискурса, где они рассматриваются как внутрижанровая разновидность рекламного объявления или выполняют функцию номинативного комплекса, обладающего интерактивными организующими свойствами [22].

Малоформатный текст названий англоязычных учебно-методических пособий является пограничным феноменом, поскольку, с одной стороны, является частью

учебного дискурсивного пространства, где основной является номинативно-информирующая функция, а, с другой стороны - представляет собой социальную рекламу, пропагандируя престиж, необходимость и значимость знаний и образования, направленную на узкий круг преподавателей, учащихся, изучающих английский язык.

Таким образом, учитывая тесную взаимосвязь понятий «текст» и «дискурс», в настоящей работе представляется целесообразным оперировать термином «малоформатный текст» в отношении названий англоязычных учебно-методических пособий как элементов учебного рекламного дискурса небольшого объема, зафиксированных в письменной форме и обладающих структурно-смысловым единством, а также определенным прагматическим потенциалом. Учитывая специфику рекламного учебного дискурсивного пространства, необходимо отметить, что названия англоязычных учебно-методических пособий являются пограничным феноменом, объединяющим в себе черты рекламного текста в сочетании с номинативной функцией.

Список использованных источников

1. Александрова, О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса: на материале английского языка / О.В. Александрова. - М.: МГЛУ, 1999. -200 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1990. - С. 136-138.
3. Болдырев, Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики / Н.Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. - М., 2004.-№1. - С. 48-51.
4. Борботько, В. Г. Элементы теории дискурса / В.Г. Борботько. - Грозный, 1989.-239 с.
5. Борботько, В.Г. Общая теория дискурса (принципы формирования и смыслопорождения): автореф. дис. д-ра филол. наук. / В.Г. Борботько: Краснодар, 1998. - 48 с.

6. Васильева, Т.В. Когнитивно-функциональные аспекты заголовка: На материале современного американского рассказа: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т.В. Васильева. - Москва, 2005. – 22 с.
7. Гак, В.Г. К типологии лингвистических номинаций / В.Г. Гак // Языковая номинация. - М., 1977. - 230 с.
8. Данилова, Н.К. «Знаки субъекта» в дискурсе / Н.К. Данилова. - Самара: Изд-во «Самарский ун-т», 2001. – 228 с.
9. Дейк Ван, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Дейк Ван. - М.: Прогресс, 1989. - 312 с.
10. Демьянков, В.З. Функционализм в зарубежной лингвистике конца 20 века / В.З. Демьянков // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты. - М.: ИНИОН, 2000. - С. 126-136.
11. Калинина, В.Д. Лингвистика лекторской речи / В.Д. Калинина // Проблемы прикладной лингвистики: материалы семинара. - Ч. 1. - Пенза, 1999. - С. 105-107.
12. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. - Волгоград: Перемена, 2002. - 390 с.
13. Климанова, О.А. Аутентичный учебный дискурс в контексте современных лингвистических исследований (на материале микротекстов формулировок учебных заданий): дис. ... канд. филол. наук / О.А. Климанова. - Самара, 2001. – 197 с.
14. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика: учебник / И.М. Кобозева. - М.: Эдиториал УРСС, 2000. - 352 с.
15. Кубрякова, Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике. Дискурс, речь, речевая деятельность / Е.С. Кубрякова. - М., 2000. - 172 с.
16. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. - 280 с.
17. Москальская, О.И. Грамматика текста / О.И. Москальская. - М.: Высшая школа, 1981. — 183 с.
18. Ондонбо, П. Синтаксическая структура слогана: дис. ... канд. филол. наук / П. Ондонбо. - Воронеж, 2004. – 149 с.

19. Подымова, Ю.Н. Названия фильмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом аспектах: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю.Н. Подымова. - Майкоп: Адыг. гос. ун-т, 2006. – 25 с.
20. Прохоров, Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс / Ю.Е. Прохоров. - Флинта, Наука. - 2006. - 189 с.
21. Степанов, Ю.С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принципы причинности / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца XX века. - М., 1995. - С. 68-74.
22. Тарасов, Е.Ф. Проблемы теории речевого общения / Е.Ф. Тарасов. - М., 1992. - 143 с.
23. Чернявская, В.Е. Интертекстуальность и интердискурсивность / В.Е. Чернявская // Текст - Дискурс - Стиль. Коммуникация в экономике: сб. науч. ст. - СПб, 2003. - С. 23-42.
24. Cambridge ELT. Catalogue 2010. Books for Language Teachers. - Cambridge University Press. - 23 p.
25. Cambridge ELT. Catalogue 2012, English Language Teaching - Cambridge University Press, - 73 p.
26. English Language Teaching. Catalogue 2013. - Cambridge University Press. - 56 p.
27. English Language Teaching. Catalogue 2015. - Cambridge University Press, - 71 p.
28. English Language Teaching. Catalogue 2015. - Oxford University Press, - 84 p.
29. English Language Teaching. Catalogue 2014. – Express Publishing, - 89 p.
30. English Language Teaching. Catalogue 2015. - Cambridge University Press, - 71 p.
31. English Language Teaching. Catalogue 2010. – Longman, - 137 p.
32. English Language Teaching. Catalogue 2017. - Cambridge University Press, - 89 p.

Глава 10 Современная британская литература как средство формирования компетенций филологов

© О.А. Хрущева, Н.В. Лаштабова

На текущем этапе система образования в целом и система обучения специалистов-филологов в частности переживают стадию реформирования. Эти реформы обладают инновационным характером и имеют в качестве своей конечной цели подготовку специалистов с набором конкретных профессиональных и общекультурных компетенций. В соответствии с образовательными стандартами выпускник филологического направления должен отвечать четко определенным требованиям; так, согласно отдельным пунктам стандарта, объектами профессиональной деятельности бакалавра филологии являются «художественная литература (отечественная и зарубежная) и устное народное творчество в их историческом и теоретическом аспектах с учетом закономерностей бытования в разных странах и регионах»; выпускник по данному направлению должен уметь выполнять «анализ и интерпретацию на основе существующих научных концепций отдельных языковых, литературных и коммуникативных явлений и процессов, всех типов текстов, включая художественные, с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов» [1].

Обозначенные профессиональные и общекультурные компетенции могут успешно формироваться в процессе внедрения в учебный процесс произведений современной британской литературы, что и будет детально рассмотрено в рамках данной главы.

Подготовка специалистов-филологов предполагает чтение обширного количества литературных произведений, что обусловлено наличием взаимосвязи между рассматриваемой специальностью и учебным курсом литературы стран изучаемого языка, а также объективной необходимостью их осмысления для расширения кругозора, повышения уровня грамотности, а также общекультурного развития личности.

Согласно статистическим данным российские граждане «перестали быть самой читающей нацией, уступив пальму первенства не только индийцам и китайцам, но и таиландцам, филиппинцам и египтянам» [2]. Специалисты бьют тревогу по поводу катастрофической ситуации, сложившейся в системе российского литературного образования. По их мнению, выпускники школ не способны заниматься чтением осознанно, они неохотно размышляют над литературным произведением, им сложно постигать эстетическую функцию литературы [3]. В определенной степени причина низкой мотивации к чтению книг может быть усмотрена в популяризации кратких пересказов содержания основных произведений мировой и русской литературы. Большой процент молодежи превратились из людей читающих и рассуждающих, в тех, кто использует прочитанную информацию в сугубо практической деятельности. Согласно статистическим данным в России 98% грамотного населения, но, к сожалению, они далеко не в полной мере могут пользоваться этим преимуществом. Многие молодые люди жалуются на отсутствие интереса к книгам, стоящим в списке литературы в школе и вузе; они ссылаются на развитие технологий и большой объем так называемого информационного «мусора». В 2012 году «Аналитический центр Юрия Левады» провел интересное исследование. Согласно полученным данным ежедневно книги читают лишь 10% молодых людей, и ровно столько же ежемесячно покупают книги. Причина этому – использование электронных книг, рост цен и уменьшение количества свободного времени, которое бы хотелось уделить чтению. В век информационных технологий и интернета 2% пользуются электронными книгами и 13% персональным компьютером (ноутбуком). При этом книги зачастую не покупают, а скачивают в интернете или копируют у друзей. Поразительно уменьшилась роль библиотек. Лишь 15% аудитории хотя бы иногда там бывают и всего у 18% дома имеется библиотека, состоящая более, чем из 100 книг. Данная тенденция характерна в первую очередь для читателей литературы на русском языке. Но, по нашему мнению, при изучении зарубежной литературы описанная ситуация становится легко преодолимой благодаря использованию аутентичных изданий в процессе вузовской подготовки специалистов-филологов.

Книжный фонд научной библиотеки Оренбургского государственного университета имеет в наличии достаточно большое количество произведений классической британской и американской литературы, как в переводном формате, так и в оригинальном. Бесспорно, классическая литература незаменима в процессе обучения филологов; но, по мнению студентов и по опыту преподавания, именно современная аутентичная литература способна положительно воздействовать на мотивацию учащихся, пробудить интерес не только к изучению литературы, но также культуры и истории зарубежных стран.

Уникальная возможность получить в пользование оригинальные издания британской литературы предоставлена факультету филологии и журналистики Оренбургского государственного университета фондом Оксфорд-Россия, который на протяжении многих лет сотрудничает с российскими и белорусскими университетами. По традиции Пермский государственный национально-исследовательский университет становится площадкой для проведения ежегодного семинара для преподавателей, в рамках которого проводятся мастер-классы зарубежных коллег, читаются лекции по проблемам и вопросам преподавания литературы. В 2010 году учредителями программы «Современная Британская литература в российских ВУЗах» был создан сайт, где в режиме реального времени коллеги из различных городов и стран могут обмениваться идеями и опытом по обучению литературе. Однако уникальность фонда Оксфорд-Россия заключается не только в живом общении людей, связанных общей миссией, но и безвозмездном предоставлении книг британских авторов в пользование университетских библиотек.

Внедрение книг фонда в учебный процесс при переходе на новые стандарты образования не представляет сложностей и может осуществляться в форме обязательного, элективного курса или курса для самостоятельной работы. Все обозначенные варианты допускают реализацию следующих, рекомендованных образовательным стандартом форм контроля: тест, эссе, опрос, беседа. Причем наиболее предпочтительными формами контроля, по нашему мнению и по опыту зарубежных и российских коллег, являются эссе и беседы, так как в данных случаях

раскрываются уникальные особенности восприятия и осознания студентами прочтенного материала, совершенствуются навыки самостоятельного творческого мышления и изложения собственных умозаключений.

В учебном процессе аутентичные произведения могут быть использованы с достижением максимального эффекта на занятиях по домашнему и дополнительному чтению, интерпретации литературного текста, стилистике, практике художественного перевода. Следует подчеркнуть, что куратор проекта «Современная британская литература в российских ВУЗах», профессор Оксфордского университета Карен Хьюитт настаивает на том, чтобы преподаватели отказались от традиционной практики использования оригинальных книг в процессе обучения, подразумевающей работу с лексическим материалом – новыми словами, устойчивыми сочетаниями и клише, разговорными выражениями и оборотами. По мнению руководителя проекта, вместо того чтобы применять литературные произведения в качестве средства пополнения словарного запаса студентов, преподаватели должны сконцентрироваться на развитии их интеллектуальных и творческих способностей; отметим, что данная позиция отвечает указанным выше требованиям стандарта образования. Именно поэтому в ходе занятий акцент необходимо делать отнюдь не на упражнения по отработке лексического и грамматического материала, а на коммуникативные задания вопросно-ответного или дискуссионного характера. Причем тематика обсуждений может варьироваться и касаться как жизненных повседневных тем, затронутых на страницах романов, так и узкоспециальных литературоведческих вопросов об особенностях стиля автора.

Перечислим некоторые способы работы с аутентичным текстом на примере романа Дж. Барнса «История мира в десяти с половиной главах», которые были озвучены в ходе семинара в Пермском государственном национально-исследовательском университете [5].

Названное произведение является исключительным по своим языковым достоинствам и по вскрытым проблемам философского, религиозного, психологического, политического, социального и морального плана; чтение романа

способствует не только получению эстетического удовольствия, но и развитию критического, аналитического и творческого мышления.

Примерная схема работы с художественным произведением на занятиях по домашнему чтению может включать следующие этапы:

- 1) краткое изложение главы или отрывка (a summary);
- 2) предварительное обсуждение сути прочтенной части;
- 3) анализ языковых и стилистических средств;
- 4) анализ композиции и форм повествования;
- 5) рассмотрение системы образов и персонажей;
- 6) установление связи названия главы с ее содержанием;
- 7) обмен впечатлениями от прочтения.

Приведенная схема не является жесткой ни по содержанию, ни по последовательности аспектов, перечисленные этапы могут пересекаться в процессе занятия и дополняться рядом упражнений на отработку конкретных навыков и умений, к примеру:

а) упражнения на понимание и развитие навыков аналитического чтения – прочтите отрывок и выразите согласие или несогласие с.../ и объясните значение.../ и укажите как вы понимаете высказывание... / и прокомментируйте.../ и докажете.../ и объясните..., а также здесь актуальны why-вопросы;

б) упражнения на развитие навыков перевода, предпереводческого и лингвостилистического анализа текста – переведите отрывок на русский язык с сохранением или с изменением стиля (официальный – неофициальный) / перефразируйте... / дайте русский эквивалент... / прокомментируйте выбор лексических средств и синтаксических структур в связи с содержанием, настроением отрывка.

Чтение романа Дж. Барнса предполагает наличие у читателя достаточно обширных фоновых знаний, что обуславливает необходимость заданий для самостоятельной работы студентов по поиску дополнительной информации для проведения последующего контрастивного литературного анализа. Так, первая глава произведения «The Stowaway» делает логичным сравнение библейского описания

плавания Ноя и варианта, представленного Дж. Барнсом, а третья глава «The Wars of Religion» может сопровождаться заданием на сопоставление языковых средств, используемых в судебных процессах прошлых веков и современности.

После прочтения романа последнее занятие можно посвятить коллективному обсуждению с предварительной подготовкой: каждый студент группы готовит вопросы по одной из ключевых тем произведения. Примерные темы для дискуссии:

- Джулиан Барнс (биография) и его роман «История мира в десяти с половиной главах» (критические статьи).

- Религиозные мотивы в романе.

- Тема жизни, смерти и выживания.

- Язык и стиль писателя.

- Что есть История по Дж. Барнсу?

Использование оригинальных произведений современной британской литературы во многом облегчается тем, что силами организаторов и участников проекта создаются и издаются подробные комментарии к каждому из произведений, способствующие лучшему пониманию реалий Великобритании.

Рассмотрим роль литературных встреч и мастер-классов при работе с произведениями современной зарубежной литературы. Уже два раза Британский Совет в России провел семинар «Британская литература сегодня» в имении Л.Н. Толстого «Ясная Поляна», на которые были приглашены как критики (Джон Маллэн профессор Университетского колледжа Лондона), так и современные английские писатели-обладатели премий и наград (Моника Али, Би Роулатт, Руперт Томсон, Грэм Макри Барнет, Гвендолин Райли и другие). Их романы пользуются популярностью не только в Великобритании, но и по всему миру, их переводят на иностранные языки, и по ним снимают фильмы. Специфика таких встреч – возможность живого общения, присутствия на лекции-беседе, участие в мастер-классах. Приведем пример одного из мастер-классов, который проходил на семинаре 13 июля 2017 года. Мастер-класс вел Руперт Томсон, перу которого принадлежат романы «The Insult» («Оскорбление»), вышедший в финал премии «Guardian», «Книга откровений», экранизированная в 2006 г. А. Коккиносом, «Death

of a Murderer» («Смерть убийцы»), вышедшая в финал премии «Costa». «Гильдия писателей Великобритании» выбрала его мемуары «This Party's Got to Stop» («Вечеринка должна прекратиться») в шорт-лист премии.

Мастер-класс был посвящен сложностям, с которыми сталкивается человек (не писатель) при создании художественного произведения – рассказа на предложенную тему «Ваше самое раннее детское впечатление». Ведущий мастер-класса не предоставил участникам модель или алгоритм создания рассказа, а прочитал отрывок из собственного произведения, указав на существенные и необходимые элементы. Также он дал несколько указаний, которые обязательно должны были использоваться при создании рассказа. Так, «писатели» должны были упомянуть цветовые ощущения, запахи, которые им вспомнились. Если местом действия было выбрано помещение (дом, комната, класс), обязательно должно встречаться описание улицы, как мира за пределами помещения. Повествование должно вестись от первого лица. Участникам мастер-класса дали 20 минут для написания рассказа. По окончании времени они прочитали получившиеся произведения. Ведущий мастер-класса указал на их достоинства и недостатки. Что касается сложностей, с которыми столкнулись авторы, они связаны с выбором эпизода из жизни, поиска образительно-выразительных средств и соотношения личных ощущений и объективной реальности. Обязательным элементом по окончании выступления были аплодисменты автору!

Еще один способ привлечения читателей – организация встреч в библиотеке, теперь ставшей скорее центром общения и обсуждения прочитанного. На базе отдела литературы на иностранных языках областной универсальной научной библиотеки им Н.К. Крупской регулярно проводятся встречи студентов факультета филологии и журналистики Оренбургского государственного университета и студентов филологического факультета Оренбургского государственного педагогического университета. Под руководством преподавателей студенты готовят доклады, которые чаще всего носят прикладной культурологический характер, а не историко-теоретический. Так, студенты с удовольствием уходят от литературоведческого обсуждения проблем произведения и обращаются к

дискуссиям о фильмах или спектаклях снятых по мотивам произведений. Обширные возможности мультимедиа, предоставляемые слушателям, позволяют окунуться в атмосферу научного и познавательного сотрудничества. После встреч фотографии расходятся по социальным сетям, что позволяет сделать мероприятия популярными и привлекать новых участников.

Еще один способ использования произведений современной британской литературы – написание квалификационных работ студентами выпускных курсов, в частности, магистрантами. Особенностью таких работ является рассмотрение современных реалий, не свойственных произведениям классическим. Для примера рассмотрим проблемы, возникшие при написании магистерской работы на тему «Репрезентация социокультурных реалий в романах современных английских писателей».

Актуальность данной работы была продиктована необходимостью поиска путей разрешения проблем межкультурной коммуникации, возникающих при недостатке фоновых знаний при чтении произведений. Это ведет к потере смысла выражения, потому что, не обращая должного внимания на специфический пласт лексики, несущий культурный колорит, читатели не поймут национальный колорит слов. Для полного и глубокого понимания иностранного языка необходимо изучение лексики, социокультурной информации о стране. Здесь можно говорить о важности формирования социокультурной компетенции студентов, читающих иностранные тексты. Формирование социокультурной компетенции студентов возможно благодаря использованию методической системы, реализующей социокультурный подход как методологическую основу обучения и коммуникативно-когнитивный метод как теоретическую основу технологии обучения.

Материалом исследования были выбраны романы Н. Хорнби «High Fidelity», «About a Boy» и Дж. Роулинг «Casual Vacancy». В работе были решены следующие задачи:

- 1) изучить имеющуюся научную литературу по исследуемой проблеме;
- 2) выявить взаимосвязь между языком и культурой;

- 3) раскрыть понятие реалия и ее связь с другими лингвистическими терминами;
- 4) выявить социокультурные реалии на примере романов современных английских писателей Н. Хорнби и Дж. Роулинг;
- 5) дать комментарии реалиям, рассмотрев их происхождение и типологию.

Одной из главных проблем при написании данной работы было небольшое количество литературоведческих критических статей о произведениях. Научная литература была представлена трудами как отечественных, так и зарубежных ученых. Автор работы классифицировала реалии, выделив в качестве материала анализа 564 единицы.

В части исследования «Лингвокультурологическая проблема классификации реалий» было показано, к какой категории языковых средств относятся реалии. Мы присоединились к мнению многих исследователей, что реалии могут быть выражены не только словами, но и сокращенными словами, словосочетаниями и целыми предложениями. Ученые сходятся во мнении, что большинство реалий являются именами существительными. По их словам, это обусловлено предметным содержанием реалий как особого класса лексики. Реалии в основном называют предметы и явления, поэтому именно это обуславливает подавляющее число существительных в их ряду.

Классификации реалий помогают распределить на категории широкий пласт социокультурной лексики. Каждая категория описывает явления под определенным углом: быт, мифологию, символы общественной жизни, ассоциации, возникающие при использовании реалии. Наибольшую сложность представляют чужие реалии, авторские неологизмы, принадлежащие народу, но не используемые за пределами страны.

Таким образом, на примере выпускной квалификационной работы магистранта были рассмотрены сложности научной работы с материалом современной англоязычной литературы и пути их преодоления.

Завершая рассмотрение способов использования произведений современной британской литературы для формирования базовых профессиональных и общекультурных компетенций студента, следует подчеркнуть, что книги,

используемые в рамках проекта, отбираются с особой скрупулезностью и тщательностью для того, чтобы они могли отвечать запросам современного читателя – российского студента, желающего знать больше о жизни страны изучаемого языка и ее жителях, и способного формировать суждение об этих аспектах по аутентичной литературе. В условиях глобализации, а также межгосударственных образовательных и культурных контактов знания такого характера оказываются необходимыми, а использование произведений фонда «Оксфорд-Россия» помогают нам их приобрести.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – М., 2010. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm34-1.pdf. - 25.10.2017.

2. Россия больше не самая читающая страна мира [Электронный ресурс] // Институт социальных коммуникаций, 22.09.2008. – Режим доступа: <http://sociocom.ru/2008/09/22/book/>. – 25.10.2017.

3. Проскурнин, Б.М. «Нищета» российского литературного образования, или О роли Пермского семинара в приобщении к хорошей литературе // Footpath. A Journal of Contemporary British Literature in Russian Universities. Issue № 2. July – December 2008. – Пермь, 2008. – С. 6-14.

4. Хрущева, О.А. Использование произведений современной британской литературы в обучении филологов // Актуальные проблемы реализации образовательных стандартов нового поколения в условиях университетского комплекса: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург: ОГУ, 2011. – С. 604-607.

5. Matchenko, G. An Approach to Teaching Modern British Literature // Footpath. A Journal of Contemporary British Literature in Russian Universities. Issue № 1. – Perm, 2008. – P. 76-81.

Монография

Анна Владимировна Осиянова
Вера Львовна Темкина
Евгения Дмитриевна Платова
Екатерина Владимировна Турлова
Марина Юрьевна Романюк
Надежда Владимировна Иноземцева
Наталья Владимировна Лаштабова
Оксана Александровна Хрущева
Ольга Вячеславовна Евстафиади
Ольга Михайловна Осиянова
Татьяна Викторовна Сапух

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ В
УНИВЕРСИТЕТСКОМ КОМПЕТЕНТНО-
ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

ISBN 978-5-7410-1972-6



9 785741 019726